دراسات

مجلة فصلية بحثية محكمة
تصدر عن المركز العالمي لدراسات وابحاث الكتاب الاخضر

التعليم والسياسات التعليمية :-

السنة الخامسة . العدد السادس عشر - الربيع 1372 ور. 2004ف

16

دراسات
السنة الخامسة . العدد السادس عشر - الربيع 1372 ور. 2004ف

دعوة للمساهمة



دراسات

مجلة فصلية محكمة ، يصدرها المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر في الشهر الثالث والسادس والتاسع والثاني عشر من كل عام، وتعنى المجلة بكافة القضايا التي تقع ضمن دائرة العلوم الاجتماعية والإنسانية وخاصة ما كان ذا صلة بالتنظيم السياسي والاقتصادي والاجتماعي ومشكلاته المختلفة ، كما يمكن للمجلة نشر ما يعنى بالإنسان من الدراسات العلمية التطبيقية .

ليس للمجلة من قيود تفرضها سوى تلك الخاصة بمعايير الموضوعية والمستوى العلمي والتوثيق المناسب .

ترحب المجلة بإسهامات الباحثين في المجالات المذكورة وذلك في الأبواب الخاصة بالمقالات والدراسات والرؤى العلمية والفكرية، ومراجعات الكتب والتقارير عن الندوات والمؤتمرات العلمية .

قواعد النشر بالمجلة

1- تقبل المجلة مواد للنشر باللغتين العربية والانجليزية شريطة ألا يكون قد تم نشرها أو أن تكون مقدمة للنشر باصدارات أخرى ويقدم الكاتب إقراراً بذلك في خطاب للمجلة .

2- يجب ألا تزيد كلمات المقال عن 4000 كلمة والدراسة أو البحث عن 8000 كلمة وأن تكون المادة مطبوعة على الحاسب الآلي ببرنامج MS Word مع ضرورة إرسال نسخة على قرص ممغنط Floppy Disk أو CD وأن تقدم مطبوعة على ورق بمساحة مناسبة بين الأسطر .

3- أن تتم الاشارة إلى الهوامش والمراجع في المتن بأرقام، وترد قائمتها بترتيب ورودها في المتن في نهاية النص.

4- ينبغي التقيد بالأسلوب التالي في التوثيق :

* بالنسبة للكتب: اسم المؤلف، عنوان الكتاب وتحته خط، (مكان النشر، اسم الناشر، تاريخ الناشر)،رقم الصفحات.
* بالنسبة للمجلات: اسم كاتب المقال، عنوان المقال، اسم المجلة وتحته خط، رقم العدد وتاريخه، رقم الصفحة أو الصفحات.

5- تطبع الجداول والرسوم البيانية في صفحات مستقلة مع بيان رقم وعنوان كل منها، ويشار في أسفل الجدول الى مصدره، ويشار إلى المكان المحدد للجدول ضمن النص .

6- ارسال ملخص لا يقل عن 500 كلمة ولا يتجاوز 1000 كلمة باللغة الانجليزية للنص المكتوب باللغة العربية والعكس على أن يتناول الملخص الهدف ونتائج الدراسة أو المقالة .

7- تقبل المجلة عروض ومراجعات الكتب على ألا يزيد حجمها عن 2000 كلمة وألا يتجاوز تاريخ صدور الكتاب سنتين وأن يتناول عرضاً وتحليلاً ونقداً للكتاب مع ذكر معلومات وافية عن مؤلفه ومكان ودار وزمان نشره وعدد صفحاته .

8- ترحب المجلة بنشر التقارير عن المؤتمرات والمنتديات العلمية والنشاطات الأكاديمية على أن يذكر فيها مكان النشاط وزمانه وأبرز المشاركين فيه وأهم ما جاء في الأوراق والتعقيبات فيما لا يزيد عن 2000 كلمة.

9- أن يقدم الراغب في النشر بالمجلة بياناً بسيرته العلمية وعنوانه ووسيلة الاتصال به .

10- تخضع جميع المواد لتقييم محكمين مختصين تختارهم المجلة التي تُعلم صاحب المادة في غضون ثلاثة أشهر من تاريخ استلام مساهمته بقرارها في قبول نشرها من عدمه .

11- تحتفظ المجلة بكافة حقوق النشر وترحب بالتعليقات على ما ينشر بها وكذلك الردود عليها ، كما تحتفظ بحقها في نشر المادة المجازة وفق خطة التحرير .

12- تقدم للباحث مكافأة تحددها لائحة النشر بالمركز .

يمكنكم مكاتبتنا أو الاتصال بنا على العنوان التالي :

مجلة دراسات

المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر

طريق الشط - قرب مقر إذاعة الجماهيرية العظمى - طرابلس

8021 مكتب أمحمد المقريف - طرابلس   3403693

كما يمكنكم زيارة موقع المجلة على الإنترنيت WWW.DIRSAAT.COM

دراسات

مجلة فصلية بحثية محكّمة تصدر عن المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر

السنة الخامسة - العدد السادس عشر (الربيع) 1372 و.ر 2004 ف

المراسلات باسم أمين التحرير - المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر
طرابلس - الجماهيرية العظمى - ص . ب **8021** قاعة امحمد المقريف / طرابلس
هاتف وفاكس (مباشر) / **3403693** بـــــــدالة **3403611 -3403612**

البريد الإلكتروني **Dirasaat @ Greenbook.com**

موقع المجلة على شبكة المعلومات (الانترنت) W W W . Dirasaat Com

التجهيز الفني مكتب عمر العامري للدعاية والاعلان والخدمات الاعلامية هاتف : 4914396

حسين يوسف الحرمشي

دراسات

مجلة فصلية بحثية محكّمة تصدر عن المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الاخضر

السنة الخامسة - العدد السادس عشر (الربيع) 1372 و.ر 2004 ف

المحتويات

الافتتاحية

محور العدد

حسن يوسف الهوني

الافتتاحية

التعليم والسياسات التعليمية

لقد تنبأ المؤرخ والفيلسوف البريطاني ارنولد توينبي بوحدة العرب ونهوضهم كاستجابة للتحدي الصهيوني وفقاً لمنهجه المعروف في تفسير التاريخ. غير أن ما حدث منذ ذلك التاريخ وحتى الآن يؤكد خطأ نبوءة توينبي، فالتحدي الصهيوني لم يخلق حتى اليوم استجابة كافية لا من قبل العرب وحدهم ولا من قبل العرب والمسلمين مجتمعين. وحتى حين تضاعف حجم التحدي للعرب والمسلمين بدخول اللاعب الأمريكي إلى ديارهم عقب سقوط بغداد وسقوط كابول السريعين والمروعين فلا يبدو أنه ثمة استجابة جادة وحقيقية لكل تلك التحديات، فالموات العربي والإسلامي يؤكد إحدى حالتين: الأولى تتمثل في خطأ منهج توينبي في تفسير التاريخ، بينما تتمثل الثانية في عدم انطباقه على الحالة العربية والإسلامية، وذلك لعدم توافر شروط الحياة في الجسد العربي والإسلامي، فالجسد الميت لا يستجيب إلى أي مثير ولا حتى مثيرات بافلوف المعملية فما بالك بغيرها.

إن حدث سقوط بغداد- الذي أضيف إلى سلسلة هزائم عربية وإسلامية لم تقتصر على ميادين المعارك بل شملت ميادين السياسة والاقتصاد والتعليم والبحث العلمي..الخ- يستدعي للأذهان قضية التعليم والسياسات التعليمية في البلاد العربية والإسلامية، فالتعليم هو الأساس الذي يقوم عليه النهوض الحضاري لكل أمة من الأمم وهو الأداة التي تمكن الأمة من أن تكسب كافة معاركها أو تخسرها وذلك ما حذا بالإمبراطور الياباني هيترو هيتو إلى أن يقول في أعقاب الحرب العالمية الثانية وتعليقا على خسارة بلاده الحرب "لقد خسرنا الحرب في المعمل قبل أن نخسرها في الميدان".

ثم إن أحداث 11 الفاتح (سبتمبر) عام 2000 وتوظيفها لخدمة توجهات الليبراليين الجدد وما تلاها من اتهامات أمريكية للتعليم والسياسات التعليمية في البلاد العربية والإسلامية بأنها تخرج الإرهابيين، أدت إلى تبني الإدارة الأمريكية سياسات التدخل في التعليم والسياسات التعليمية في المنطقة العربية والإسلامية بما من شأنه الحيلولة دون تخريج الإرهابيين!! كل تلك العوامل دفعت بقضية التعليم في المنطقة العربية والإسلامية إلى الصدارة، وتدعونا جميعاً إلى التنبه لأهمية العملية التعليمية وتطويرها بالقدر الذي يحول دون خروجنا من الجغرافيا بعد خروجنا من التاريخ كما يرى الدكتور فوزي منصور.

إن تخلف التعليم والسياسات التعليمية في المنطقة العربية والإسلامية، هو المسئول الأول عن الحالة المتردية التي نحن فيها. فلا نحن كسبنا معركة التنمية ولا نحن كسبنا معارك عسكرية سواءً دخلناها مختارين أو فرضت علينا. بينما أنجزت أمم أخرى مشروعاتها التنموية، وكسبت أمم غيرها معاركها العسكرية وهي في أوضاع أكثر سوءا من أوضاعنا. والأمثلة أكثر من أن تحصى غير أننا سنقتصر على ذكر المثال الصهيوني، التحدي الأكبر للوجود العربي والإسلامي؛ والذي رغم كونه يعيش نفس المناخ والظروف البيئية فإنه تفوق

وإلى اللقـــاء

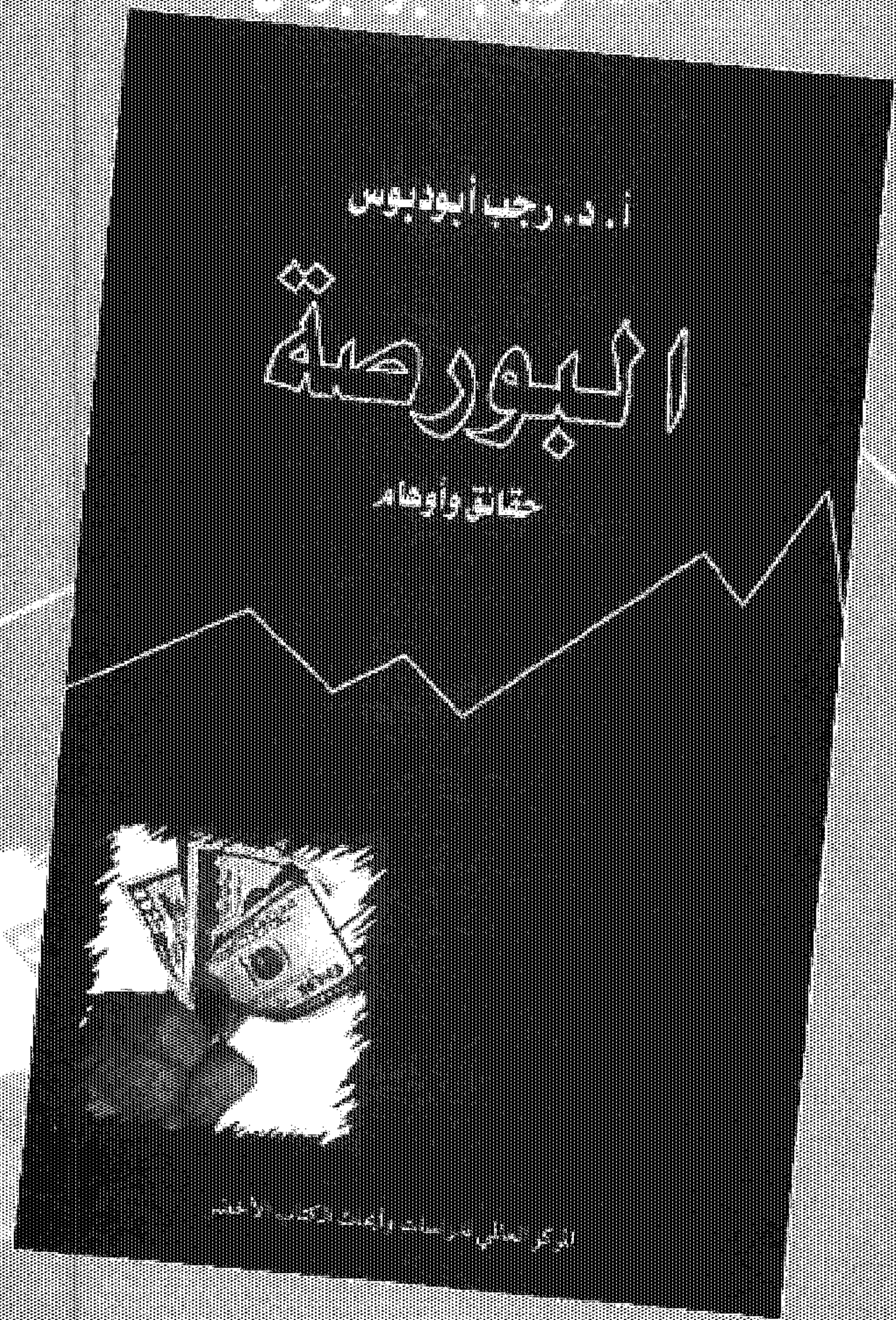
المحــرر

وبشكل منقطع النظير ليس على العرب وحدهم بل على أمم عديدة غيرهم وفي مختلف المجالات. ففي الميدان العسكري كسب العدو الصهيوني كل حروبه ضد العرب وإن خسر معركة هنا أو هناك، كما تمكن في كافة حروبه السابقة من استنفار عدد أكبر من الجنود وبكفاءة أكبر. وفي الميدان التنموي يتفوق الدخل القومي للدولة الصهيونية على الدخل القومي للبلدان العربية مجتمعة، وتتهافت بلدان العالم المتقدمة على الفوز باتفاقيات تعاون مشترك معها، وعلى نحو خاص في مجال التكنولوجيا العالية High technology كتطوير الطيارات ذات التكنولوجيا العالية، ومنظومات الصواريخ المضادة للصواريخ، وأبحاث الفضاء وتكنولوجيا الاتصالات..الخ. كما أنها تمد بلداننا نامية عديدة بخبراتها العالية والمنافسة للخبرات الغربية في مختلف المجالات التكنولوجية والزراعية. في الوقت الذي تحتاج فيه البلدان العربية إلى استجلاب خبرات من الخارج، وتتخلف تكنولوجياً وتنموياً حتى عن بلدان بدأت مشروعاتها التنموية والحضارية متأخرة نسبياً عن الكثير من المشروعات التنموية العربية. ولا شك أن السبب الرئيسي وراء التخلف العربي هو تخلف رأس المال البشري حجر الزاوية في أي مشروع تنموي ناجح، بينما يشكل تطور رأس المال البشري سر نجاح المشروع التنموي الصهيوني.

أسئلة كثيرة تطرحها قضية الفشل العربي والإسلامي في النهوض الحضاري وصناعة التنمية وفي تحقيق انتصارات عسكرية تذكر وتجد إجاباتها في تخلف التعليم والسياسات التعليمية لدى العرب والمسلمين دون أن يعني ذلك صحة التخريجات الأمريكية عن مسئولية التعليم في المنطقة العربية عن صناعة الإرهابيين. فالإرهاب صناعة أمريكية ناتج عن الاحتكار الأمريكي للقوة والمال، والعمل الدؤوب لتهميش وإقصاء الثقافات والحضارات الأخرى.

إن اهتماما عربياً وإسلامياً بقضية التعليم يعد مطلباً ملحاً للخروج من مأزق التخلف الحضاري والتنموي الذي نعاني منه. وعلى النخب العربية بمختلف تخصصاتها وتوجهاتها الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيفية تطوير التعليم، التي منها: هل ينبغي التركيز على دراسة التراث العربي والإسلامي أم على دراسة معارف وعلوم العصر أم على الاثنين معاً؟ ثم كيف يمكن لنا ملاحقة التطورات الحديثة في علوم العصر؟ وهل ينبغي أن يخدم التعليم المتعلم فحسب استجابة لأطروحات ديمقراطية التعليم أم ينبغي أن يخدم المجتمع الذي ينفق على العملية التعليمية، ومن ثم فالعملية التعليمية ينبغي أن تخدم التنمية وسوق العمل؟ وهل ينبغي أن ندفع الطالب للتخصص المبكر من خلال الأخذ بفكرة الثانويات التخصصية أم نتيح له فرصة اختيار التخصص في المرحلة الجامعية حيث يكون أقدر على الاختيار؟ وكيف نفسر هذا الإقبال على كليات العلوم الإنسانية؟ ولماذا لا نعطي أهمية أكبر للتدريب خلال العمل؟ هذه الأسئلة وغيرها يطمح العدد الذي بين أيديكم إلى الإجابة عنها وكلنا أمل في أن يتمكن من ذلك.

هذه إصدارات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر



محور العدد

مسابقة برنامج المنح الصغيرة

يسر المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر أن يعلن مسابقته لبرنامج المنح الصغيرة لكتابة الأطروحات العلمية . وتهدف هذه المنح إلى المساهمة في تمويل البحوث التي يقوم بها الطلاب ، وذلك في إطار تنمية ودعم القدرات البحثية للجامعات العربية والأفريقية . كما تستهدف العمل الميداني وشراء المراجع والوثائق ومعالجة البيانات وتكاليف طباعة الرسائل .

شروط المشاركة :

يجب أن تتضمن طلبات الحصول على المنح:.

1. **مقترحا بحثيا** لا يتجاوز عشر صفحات ويتضمن عرضاً واضحاً لفروض البحث ، ومراجعة نقدية للأدبيات في هذا الموضوع ، والمنهجية المستخدمة ، وكذلك النتائج المتوقعة. ويجب أن يبني المقترح البحثي على معالجة إشكالية جديدة مع توضيح خصوصية الموضوع في ضوء ما ينجز في الحقل البحثي .

2. **موازنة** مفصلة مع تقسيم النفقات على مراحل إنجاز المشروع ،

ويجب ألا تتجاوز الموازنة :

10000 دينار أو ما يعادلها لمن يعدون لدرجة دكتوراه الفلسفة (الإجازة الدقيقة) .

5000 دينار أو ما يعادلها لمن يعدون ماجستير الفلسفة (الإجازة العالية) .

ولا ينظر في نفقات السفر إلى الخارج ، إلا إذا كان إلى ميدان العمل البحثي .

3. **شهادة بالدعم المؤسسي** من المعهد أو الكلية التي ينتسب إليها المتقدم تتضمن اعتماد النشاط وضمان استمرار الإشراف على الإعداد الجيد للرسالة ، ويجب أن تكتب الشهادة على أوراق رسمية وتختم بخاتم المؤسسة الرسمي .

4. **خطابي مرجعية** ، احدهما من المشرف على الرسالة يقيم فيه المقترح البحثي وقدرات الباحث ، والآخر من عضو هيئة التدريس يقيّم فيه مستوى الطالب بين أقرانه كما يعلق على المستوى العلمي وجدارة البحث المقترح .

5. سيرة **الطالب الذاتية** تتضمن الجنسية وقائمة بالاعمال المنشورة والبحوث الجارية .

6. **سيرة المشرف الذاتية.**

7. آخر موعد لقبول الطلبات لهذا العام هو يوم **30/06/2005 ف .**

العنوان :

إدارة الدراسات والبحوث والشؤون العلمية : 3403691 / بريد مصور / 3403586
- صندوق بريد 80984 زاوية الدهماني- طرابلس
البريد الإلكتروني للإدارة : Email : Derassat@greenbookresearch.com

المعرفة والنفوذ والهيمنة

د. علي أحمد عطية
جامعة الفاتح / كلية الاداب

العلاقة العميقة والمتينة بين المعرفة والنفوذ ليست جديدة إنها كانت ومازالت وستظل عبر مختلف العصور، لكن أبعاد وآثار هذه العلاقة أصبحت أكثر وضوحاً في وقتنا الحاضر عندما صارت مجالات المعرفة متعددة ومصادرها متنوعة ووسائل توصيلها أوسع من قدرة الإنسان على متابعتها.

إنها أصبحت أكثر تعدداً وتنوعاً من أي وقت مضى خاصة عندما صار "حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف مرة كل ثمانية عشر شهراً"[1] وصارت وسائل توصيلها تصل إلى بيوتنا وتتنافس من أجل كسب المعركة الدائرة من أجل الوصول إلي عقل الإنسان، وإذا كانت عوامل القوة لأي مجتمع تحددها قدراته الاقتصادية والبشرية وآفاق ومجالات استثمار وتوظيف هذه القدرات فإن المعرفة كانت من العوامل التي يتم استبعادها وربما تجاهلها عند احتساب المصادر الأساسية والثانوية التي تشكل ثروة المجتمع ومصدر قوته، فإنه لم يعد هناك مجال لاستبعاد وتجاهل هذا العامل لأنه صار يشكل جوهرة القوة ومحركها بل إن بعض المفكرين أصبح يميل إلى الاعتقاد بأن العصر الذي نعيشه أصبح يشهد انحسار دور العوامل التقليدية للقوة، كالمال والسلاح أمام دور المعرفة وتأثيرها.

وإذا تعاملنا مع المعرفة باعتبارها النتيجة النهائية لما توفر لدينا من معلومات "متكاملة ومنظمة بعد استخدام منطقي ومنظم للبيانات التي تمثل المادة الخام[2]، فإن المعلومات هي القاعدة الأساسية العريضة والواسعة التي تستند إليها المعرفة فإن هناك من الباحثين من صار يجد علاقة وثيقة ليس فقط بين المعرفة والقوة بل بين المعرفة والنفوذ والسلطة، ويرى أن السلطة أصبحت تتحول إلى حائزي المعلومات بعد أن كانت في المرحلة الأولى من عمر البشرية- في يد من يملك السلاح ثم آلت إلى من يملك المال الموجة الثانية[3]، كما يؤكد ذلك الفن تافلر في كتابه تحول السلطة.

ومن الواضح أن النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين قد شهد ثورة غير مسبوقة في عالم المعلومات والمعرفة وضعت الإنسان أمام آفاق جديدة

وشاسعة يصعب تحديد مجالاتها وأبعادها وحجم تأثيرها، وقد ارتبط تضاعف حجم المعرفة وازدياد المخزون الإنساني منها بالتطور الهائل في وسائل توصيلها والتسابق بين هذه الوسائل من أجل التميز في دقة وسرعة الوصول إلى مستقبليها وصارت قوة أي مجتمع تقاس على ضوء مخزونه من المعرفة وقدرته على توصيلها وعلى ضوء رسوخ شبكة متداخلة من المؤسسات التي يتصل نشاطها بالعلوم والمعرفة والبحث العلمي والإعلام والثقافة وحتى الدعاية أحياناً لكسب الرأي العام أو تحييده على الأقل.

وقد انتبه الكثير من الباحثين إلى أهمية وحساسية وخطورة العلاقة بين المعرفة وتلك الوسائط التي تستخدم لنقلها وتوصيلها وبين النفوذ والهيمنة عندما أشار بعضهم إلى أن الفترة القادمة سوف تشهد على وجه اليقين تعاظم الصراع حول الاتصالات الثقافية على الصعيدين الوطني والدولي بين أولئك الذين ينشدون وضع حد للهيمنة وأولئك الذين يسعون للإبقاء عليها[4].

بل إن الكثير من الباحثين صار يشير إلى تلك العلاقة الوثيقة بين امتلاك المعرفة واستثمار وامتلاك وسائل توصيلها ونقلها وبين الاستعمار كظاهرة متجددة وبأنه "إذا كان النظام الاستعماري أصبح يتوارى عن الأعين كجهاز شكلي للهيمنة فإنه صار يعيش ويترعرع داخل نسيج متشابك من ضروب التبعية الاقتصادية والسياسية والثقافية[5]، التي يفرضها واقع امتلاك المعرفة والافتقار لها بين الشعوب والأمم.

وفي دراسة قيمة أصدرتها اليونسكو عما يعرف بالتدفق الحر للمعلومات هذا الشعار الجذاب الذي ترفعه بعض القوى العالمية لتبرير هيمنتها ضمن مجموعة من الشعارات الأخرى التي تمجد الديمقراطية وحقوق الإنسان وتدعو إلى نبذ العنف ومكافحة الإرهاب ولكن طرح هذه الشعارات يكون دائماً وفق توصيف هذه القوى لهذه المضامين وبما يخدم أهدافها ومصالحها.

في هذه الدراسة إشارات جادة وهي واضحة الدلالة على درجة العلاقة بين اتساع مخزون المعرفة وامتلاك وسائل استخدامها وتوصيلها وبين اتساع النهم للسيطرة والهيمنة، حيث تشير هذه الدراسة إلى أنه "إذا كان الشعار السائد في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين عندما كانت بريطانيا تسيطر على البحار، هو حرية التجارة، وتولت دولة التجار عملية بيع وتصدير فضائل حرية التجارة ومزاياها ونجحت في اقتحام عالم مترامي الأطراف وأرسلت القوة العسكرية في ركاب التجارة... فإن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية قد شهدت ولادة شعار جديد يقوم على

مضامين حرية الإعلام الذي يتناغم مع الفلسفة الليبرالية التي تحولت قيادة آلياتها من بريطانيا إلى أمريكا... وبهذه النغمة الرصينة والسحرية تقوم الولايات المتحدة الأمريكية بإحكام حلقة خبيثة من الاستعمار الثقافي والاقتصادى الجديد على الدول التي لم تكد تتحرر من الاستعمار السياسي الذي كبلها في مرحلة سابقة .. وبفضل سيطرة الغرب عموماً والولايات المتحدة خاصة على التكنولوجيا الحديثة وإنجازاتها المذهلة التي حققتها الثورة الإلكترونية نجحت الولايات المتحدة في ظهور ما أصبح يعرف باسم صناعة المعرفة والإعلام(6).

وإذا كان توزيع المعرفة على المستوى العالمي يرتبط بمجموعة من العوامل وتتحكم فيه جملة من الأوضاع والسياسات فإن بعض هذه العوامل يرتبط باحتكار امتلاك المعرفة وانتشارها على المستوى العالمي على مجموعة قليلة من الدول الصناعية. فإن الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعيش فيها بقية أقطار العالم وهم يشكلون أكثر من ثلاثة أرباع العالم يتوزعون عبر مجموعة من القارات التي شاعت ثقافة التمييز أن يكون اسمهم دول العالم الثالث ممن ينتشرون في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية.

هذه الأوضاع التي فرضت على شعوب هذه المناطق، هي ذاتها التي تفرض عليهم المزيد من القيود القاسية وتحول بينهم وبين امتلاك المعرفة واستثمارها.

وإذا كان المستوى الاقتصادي ومستوى التعليم وظروف البحث العلمي هي المناخ الذي يحدد ازدهار المعرفة أو ذبولها فإن المشكلة بالنسبة لثلاثة أرباع العالم تصبح اكبر من مجرد احتكار أطراف معينة لأسباب المعرفة ومتطلباتها وأكبر من مجرد وجود فجوات تتسع يوماً بعد يوم بين من يملكون هذه الثروة ومن يفتقدونها لترتبط بشبكة متداخلة ومعقدة من الأوضاع والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي ترسم ملامح البلدان المتخلفة التي تحاول النهوض والانطلاق لكن أطرافا عالمية لا تريد لهذه الانطلاقة أن تكون فاعلة وتضع أمامها من العراقيل ما يجعل عالمنا الذي توحده الإنسانية يتحول إلى عوالم متباينة يعصف بوحدتها وتكاملها التفاوت في نصيب ما تحوزه من المعرفة والنفوذ.

ففي مجال التعليم الذي يشكل مفتاح التقدم ويعطي ازدهاره مؤشراً على اتجاه المجتمعات نحو امتلاك أدوات المعرفة واستثمارها نلاحظ أن "عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية والثانوية قد ارتفع في دول العالم الثالث من 135 مليون سنة 1960 إلى 247 مليون سنة 1970، إلا أن الأوضاع الاقتصادية وضغط الديون قد عاق بصورة واضحة نسبة القيد في الدراسة حتى

وصلت سنة 1975 إلى 62 % فقط في سن المرحلة الابتدائية و 35 % في سن التعليم الثانوي، وأصبح متوقعاً أن يرتفع عدد الأطفال خارج المدرسة من 300 مليون سنة 1975 إلى 400 مليون سنة 1985، كما ارتفع عدد الأميين في العالم حتى وصل سنة 1980 إلى 800 مليون أو 29.1 % من جملة البالغين[7].

ومن المؤكد أن امتلاك المعرفة يعد النتيجة التي توج بها عالمنا المعاصر قرونا من الاستغلال كانت نتيجتها انقسام هذا العالم بصورة حادة إلى أغنياء وفقراء يملك الأغنياء كل وسائل النفوذ والهيمنة ويعيش الفقراء محاصرين في وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي لا ينتمي إلى القرن الحادي والعشرين الذي يوجدون على خارطته الزمنية.

فبينما تتوزع ثروة العالم على عدد محدود وضئيل من القوى العالمية تتعثر في الجنوب 114 دولة صغرى أكبرها البرازيل والهند ولا تتجاوز أية واحدة منها الإنتاج الوطني العام لأسبانيا وهو حوالي 100 مليار دولار.. وفي السباق إلى النمو بقدر ما يكون البلد متطوراً بقدر ما يتجاوز البلدان الأخرى ويستبعد الضعفاء والصغار والمغلوبين على أمرهم دون شفقة لأن التبادل الحر الذي أنشئ غداة الحرب تحت ضغط أمريكي يستلهم العقيدة الريكاردية في القرن التاسع عشر صار نظاماً لتقنين السيطرة وليس وسيلة لتنظيم التعاون بين الدول[8].

وقد انتبهت بعض القوى العالمية لأهمية المعرفة منذ وقت مبكر وأدركت أن امتلاك هذه المعرفة هو المفتاح الحقيقي ليس فقط للتقدم بل وللسيطرة والهيمنة بل إن بعض الدول وجدت في احتكار المعرفة وبسط النفوذ الثقافي والإعلامي خيارات تفتح أمامها الأبواب لمواصلة المزيد من التفوق بل ولمباشرة قدر كبير من التهديد للقوى المنافسة لها والسعي لتخريب محاولات البناء والتنمية التي تسعى الدول النامية للقيام بها وإنجازها.

وقد عبر عن ذلك هربرت شيلر أحد أبرز خبراء الاتصالات الأمريكية عندما قال: "في حين أن الإمبريالية الأمريكية أضحت مقيدة في استخدام القوة العسكرية بسبب القوة المقابلة لها ولما تواجهه من تحديات عديدة في مناطق كثيرة فإنها تعمل على تطوير استراتيجيات وأدوات تكميلية إن لم تكن بديلة بغية حماية أوضاعها العالمية غير المستقرة والتي تتعرض لتهديد متزايد[9].

ومنذ أن اخترع يوحنا جوتنبرج آلة الطباعة سنة 1441 أخذ مخزون البشرية من المعرفة يتدفق ويتسع حتى صار حجمها اليوم يتضاعف مرة كل ثمانية عشر شهرا[10]، مما جعل العالم يغوص ويجوب

محيطات وبحار من المعلومات بينما هناك من يقف على الشاطئ يخشى على نفسه من البلل[11].

حيث تشير إحدى الدراسات إلى أن القدر الإجمالي لكل المواد المطبوعة التي تختزنها الإنسانية تصل إلى حوالي 100 مليون موضوع تشتمل على أكثر من 30 مليون كتاب مختلفة الموضوعات وحوالي عشرة ملايين من براءات الاختراع، ويتم سنوياً نشر ثلاثة ملايين مقال ويظهر في العالم كل عام حوالي 60 مليون صفحة في العلوم وهو ما يقدر بحوالي 80,000 نشرة دورية[12].

ومن الواضح أن ثروة المعلومات التي تشكل المادة الخام للمعرفة لا تتوزع بشكل متوازن بين الدول فبينما تستأثر بعض القوى الدولية بحيازة النصيب الأعلى منها وفي مختلف المجالات نجد الغالبية من البلدان تعاني نقصاً حاداً في المعلومات ومصادرها واستخدامها، ورغم كل الشعارات التي ترفعها الدول الغنية حول التدفق الحر للمعلومات وديمقراطية المعرفة فإنها في واقع الأمر لا تسمح بالانتشار إلا لذلك النوع من المعارف التي تخدم أهدافها وتحقق مصالحها وتعزز مواقعها في الهيمنة والنفوذ، بل إن بعض هذه القوى لا تتردد في أن تمارس نوعاً من العدوان الثقافي يرمي إلى إبقاء أو محاولة إبقاء الدول النامية في حالة من التبعية للدول التي تتركز فيها القوة السياسية والاقتصادية[13].

وقد كان وزير الخارجية الأمريكي المتعجرف جون فوستر دلاس أحد كبار مهندسي ومنفذي سياسة الحرب الباردة الأمريكية صريحاً في هذا الشأن عندما قال: لو منحت مجالا واحداً من المجالات السياسية الخارجية دون غيره لخصصته لحرية تدفق المعلومات[14].

لأنه كان يدرك أنه بخداع العالم بشعار التدفق الحر للمعلومات بما يحمله من جاذبية وإغراء وشفافية يمكن لمن يمتلك المعرفة ويملك وسائل تسويقها أن يجعل الآخرين يرون العلم بعيون أمريكية ويفسرون أحداثه وفق السياقات التي ترسمها الصورة التي تقدم لهم والتي يخضع تقديمها لإعداد سياسي وأمني وثقافي حتى تجد طريقها إلى تشكيل الرأي العام العالمي.

وإذا كان أحد الباحثين يرى أن السيطرة على المعرفة ستصبح هي العنصر الحاسم في الصراع على السلطة على الصعيد العالمي وفي داخل كل المؤسسات البشرية، وأنه في الدول التي تتمتع بالرخاء والتي تخضع لنمو سريع سيصبح الصراع على السلطة بشكل متزايد صراعاً من أجل توزيع المعرفة وإمكانية الوصول إليها[15].

فإننا نستطيع أن نفهم أن تواصل عقود من التفوق الغربي واتساع الفجوة بين دول الشمال ودول الجنوب واستثمار مكتسبات

الثورة الصناعية هي التي جعلت توزيع المعرفة على المستوى العالمي يميل إلى التركيز وعدم التوازن، ويتخذ شكل الاحتكار، هذا الاحتكار الذي خلق في أذهان من يملكون المعرفة الإحساس بالتفوق والتميز الذي كان بالنسبة لهم كافيا لتبرير كل ما قاموا به تجاه شعوب وثقافات عانت كثيراً ودفعت ثمن التفوق من كرامة أبنائها وحرياتهم.

وقد عبر عن هذا الواقع رينية بيرة في كتابه (الخطر الأبيض) بقوله: عندما يكون قادراً على صنع آلات بوزن مائة طن قادرة على الارتفاع عشرة كيلومترات من العلو خلال عشر دقائق فإن له الحق عندئذ في السيطرة على أولئك الذين تحقق أنهم لم يصنعوا الدولاب بعد[16]، إذا كان البعض يرى أن التطور الذي تحقق في مختلف المجالات يشكل نجاحاً للمجتمع الإنساني في تطويع الأشياء وجعل حياته أكثر رخاء، وأن انتشار وسائل الاتصال وسهولة انتقال المعرفة قد قرب من قيام العالم الموحد، وكاد أن يضع حداً لتعدد العوالم حتي يصبح أمامنا عالم واحد يميل إلي أن يكون نمطاً موحداً يشكل جزءاً من الحقيقة فإن الوجه الآخر لهذه الحقيقة يشير إلى أن كل ذلك يتم لمصلحة ثقافة واحدة من بين كل ثقافات العالم ويسعى حثيثاً لتحقيق نبوءة تيودور روزفلت في امركة العالم.

مما يجعل هذا انتصاراً عليها، لأن انتصار ثقافة واحدة وسيادتها إذا ما تم فإنه يعني استئصال الثقافات الأخرى أو على الأقل تهميشها ومحاولة فصلها عن قاعدتها التاريخية والجغرافية واقتلاعها من جذورها، يتم كل ذلك رغم كل الأحلام المشرفة التي يعتقد من خلالها البعض بان "الزمن الذي أصبح فيه البشر شعباً واحداً أزف"[17].

وأن حضارة المعلومات ستساوي بين البشر، وتعمل على تشكيل مجتمع عالمي تسوده المساواة والعدالة والأخوة بعد عولمة الإنسان وتفكيك الهويات القائمة على اللون واللغة أو العرق أو الديانة، وهذا ما يحلم به جون بيري باولو أحد منشئي مؤسسة الدولة الكونية[18].

إن مثل هذه الأحلام تصطدم بحقيقة لا يمكن تجاهلها وهي أن المجتمع الذي بناه هؤلاء البشر فيه الظلم والعنف والإكراه، أنه يتمزق بذاته داخلياً والتقنية التي كان يعتقد أنها سوف تولد الوفرة للمجتمع وتهدئ من النزاعات والصراعات راحت تقدم للظلم والعنف والإكراه إمكانيات مضاعفة وخطر الدمار الكامل أصبح الآن أقوى منه في أي وقت مضي[19].

وهذا ما جعل الحديث عن ثقافة كونية واحدة إضافة جديدة إلى تلك القائمة الطويلة التي راح الغرب يصدرها لتوسيع نفوذه

وهيمنته والتي صار العالم يملك مقدرة فائقة على اكتشاف حقيقتها كترجمة لطموحات انتهازية تعيش على عذابات الآخرين وفجائعهم، ذلك لأن الثقافة الكونية لا يمكن لها أن تولد إلا من خلال حوار الثقافات وتكاملها وتلاقحها.

وإذا كان عالمنا اليوم مبهوراً بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي أجابت منجزاتها الهائلة عن العديد من الأسئلة التي كانت تحاصر الإنسان وتجعله يقف حيالها عاجزاً، تلك المنجزات التي شملت اللامتناهي في الصغر الذرة واللامتناهي في الكبر الفضاء واللامتناهي في التعقيد والإمكانيات الكمبيوتر، والتي تتجه نحو آفاق تتحدى الخيال من بينها التحكم في جينات الوراثة للكائنات الصغيرة والكبيرة وتعاظم الاعتمادات المالية للدول إلى جانب الأبحاث المتعلقة بسباق التسلح في الميادين البيولوجية والكيمائية[20].

فإنه مع ذلك وهو يقف على أعتاب القرن الحادي والعشرين تعصف به المخاوف وتهدده أشباح الكوارث والحروب غير مطمئن على كل هذه الإنجازات التي تحققت بل وغير مطمئن إليها.

ذلك أن القراءة الواعية لوقائع التاريخ السياسي ولأوضاع العالم الذي نعيش فيه توضح تمادي من يملكون المعرفة لاستغلالها إلى أبعد حد بما يحقق مصالحهم بغض النظر عن تعارض وتصادم هذه المصالح مع مصلحة مئات الملايين من البشر الآخرين الذين يقفون على هامش العصر يفتقدون ليس فقط إلى ما يمكنهم من مواجهة أولئك الأقوياء وردع تطاولهم وإيقاف تجاوزاتهم غير المقبولة وغير المبررة بل إنهم يفتقدون ما يمكنهم من الحياة في وضع يليق ببني الإنسان.

إن المعرفة التي أنتجت الكثير من وسائل الرخاء وقدمت للبشرية حلولا للعديد من الاشكاليات المستعصية ونجحت في تسييد الإنسان على الطبيعة هي ذاتها التي محت مدينتي هيروشيما ونجازاكي من الوجود، وخلفت من الموت والدمار والتشويه ما لم يتخيله أحد، ولم تمنع انتصارات المعرفة بكل أشكالها ووسائلها من إبادة أمة بأكملها في أمريكا الشمالية، ففي عام 1492 عندما أبحر كولمبس إلى العالم الجديد كان هناك أكثر من خمسة عشر مليون مواطن أصلي في شمال القارة الأمريكية عند اكتشافها، وفي الوقت الذي رسمت فيه الحدود القارية للولايات المتحدة بقي 200,000 فقط منهم وهذا أوضح مثال على عنف الرجل الأبيض الغازي ونزعته الإجرامية العنصرية[21].

واليوم وقد صارت أمريكا تتربع على عرش التقدم العلمي والقوة الاقتصادية في العالم فإن ذلك لم يحل دون أن يكون متوسط عمر الهندي الأمريكي 43 سنة فقط ويعيش

حوالي 90 % من الهنود الأمريكيين في بيوت غير ملائمة لسكن البشر وينقل 66 % منهم المياه من مصادر ملوثة وبأدوات غير نظيفة ومن مسافة تبعد أكثر من ميل عن منازلهم، وقد عبر عن ذلك الباحث الطبي برودر بقوله "هذه المؤشرات عن الحالة الصحية للهنود الحمر بأنها عار علني مريع، وفي بعض المناطق يعاني الأطفال الهنود من الرمد وهو مرض جرثومي قابل للوقاية والعلاج ويسبب العمي، ومرض الرمد أصبحت الوقاية منه ميسورة حتي في دول العالم المتخلف وأصبح نادراً في العالم ، ويعتبر من تبقي من الهنود مرضى عقلياً بشهادة الأجهزة الصحية الأكثر تطوراً التي تتعامل معهم(22)".

والمعرفة التي أنتجت الرخاء ونوعت السلع والخدمات وجعلت العالم يبدو قرية كونية صغيرة بفضل التقدم المذهل في وسائل الاتصال ووسائل المواصلات لم تنجح حتي الآن في انتصار العقل وتوجيه مكتسبات العلم لخدمة التطور الإنساني وتحصين الكرامة الإنسانية من الاعتداء، ذلك أنه فيما يتعلق بعالم المعدمين فإن الدول الفقيرة تقف عزلاء أمام مد تجاري غربي عنيف فهذه الدول التي حطمها الفقر لا يمكنها أن تملك مجمعات ووسائل الاتصال المعقدة الجديدة إلا بقبول صفقات شاملة تربط شبكاتها الإذاعية بالمصادر الأجنبية للبرامج والإشراف المالي(23).

إن الفجوة مازالت واسعة وعميقة وهي في كل وقت تزداد اتساعاً وعمقاً بين الشعارات التي ترفع حول الحريات العامة والديمقراطية وحقوق الإنسان واحترام الكرامة البشرية وحق الشعوب في تقرير مصيرها، وحق الإنسان في التنمية وفي مجتمع نظيف خال من التلوث والاستغلال وبين الواقع الذي يكشف زيف الشعارات التي يرفعها من يملكون المعرفة والنفوذ ويستخدمونها كواجهات براقة تخفي وراءها رغبتهم المتجددة والمتصاعدة نحو حيازة المزيد من المكاسب حتي إذا ما كان حصولهم على هذه المكاسب يتم على أشلاء وجماجم ضحاياهم من البشر الآخرين شركائهم في الإنسانية، ولعل هذا ما جعل أحد الباحثين المعاصرين يؤكد أن الاتصال الجماهيري أصبح الآن عماد المجتمع الإمبريالي الصاعد.

فالرسائل التي يتم إنتاجها في الولايات المتحدة تبث عبر المعمورة وتمثل القاعدة الحيوية للقوة الأمريكية وتوسعها، أما التصورات العقائدية التي يحلم بها الفقراء فإنها حبيسة في سجون وسائل الإعلام الأمريكية، وقد ضعفت قدرة الدول النامية على خلق الاتجاهات أو تشكيل الآراء بين شعوبنا حيث نجد هذه المهمة في أيدي القوى الأجنبية القادرة، كما أن كافة إمكانيات

الإعلام الدولي ومعداته أصبح يسيطر عليها مجمع إعلامي مركزي مقره الولايات المتحدة ولا يمكن للشعب الأمريكي نفسه أن يفهم كيانه أو يحاسبه[24].

ففي القرن العشرين فقط نشبت حربان عالميتان كان ضحاياها بالملايين وطرد شعب من أرضه واستؤصلت فئات اجتماعية بكاملها ونظمت مجازر بشرية تفوق التصور وسوى ذلك من الأعمال الوحشية التي حدثت تحت مظلة التحرر والتقدم.

وفي هذا القرن مارست الدول الأقوى في العالم أشكالاً من الاعتداء طالت دولا وشعوباً وثقافات، وكانت هذه الاعتداءات تتم تحت مظلة من المبادئ التي كشفت الشعوب زيفها وصارت تسخر منها ولا تصدقها، ونظمت نفسها لمقاومتها والتصدي لأخطارها، وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية التي فاق عدد ضحاياها (38) مليون إنسان، وبعد قيام الأمم المتحدة كمنظمة كان هدفها وضع حد للنزاعات والحروب وتعزيز التعاون الدولي وتطوير التفاهم بين الأمم والحوار بين الحضارات، ونشر السلام العالمي شهد عالمنا أشكالاً من التجاوزات الصارخة التي عبر عن بعضها جون مالكورين في كتابه الأمم المتحدة وسياسة القوة بقوله "سيسجل التاريخ بلا شك علامة تعجب كبيرة حيال تصرف تلك الدولة التي بلغت دوراً أساسياً في إنشاء الأمم المتحدة، ثم نظمت هي نفسها بعد ذلك أعظم التنظيمات السياسية والعسكرية والاقتصادية الحديثة بين الدول خارج نطاق تلك الهيئة"[25].

وتتخذ أساليب الهيمنة التي تفرضها القوى الكبرى في العالم أشكالاً مختلفة تصب جميعها في مجال تعزيز النفوذ وقد اشارت إحدى الدراسات المعاصرة إلى عدد من الأنماط التي تستخدمها بأنها تتخذ عدة محاور:

1- الاحتلال العسكري كما حدث لغرينادا وبنما.

2- الاتفاقيات العسكرية، فالولايات المتحدة ترتبط مع اثنتين وأربعين دولة بمعاهدات عسكرية يحق لها التدخل فيها عند الضرورة.

3- القواعد العسكرية وقد بلغت 429 قاعدة عسكرية رئيسية و 29729 قاعدة فرعية تشغل مساحة من الأرض تقدر بـ4000 ميل مربع في 30 بلداً أجنبياً وتشكل القواعد العسكرية مواقع متقدمة غايتها فرض الهيمنة على الدول المجاورة وحماية المصالح الأمريكية في تلك الدول التي تقع على أرضها هذه القواعد.

4- مبيعات الأسلحة، إذ تحتل الولايات المتحدة المرتبة الأولى في العالم في تأمين تجارة الأسلحة ، ويمثل العالم النامي 70 % من مجموع مشتريات السلاح في العالم[26].

وقد عبر جون كندي أحد الرؤساء السابقين للولايات المتحدة عن أهداف المعونات والمساعدات الخارجية التي تقدمها الولايات المتحدة بقوله: إن المساعدات الخارجية هي أسلوب تحافظ به الولايات المتحدة على وضع النفوذ والسيطرة حول العالم وتقيم شأن بلاد كثيرة كانت ستنهار بالتأكيد أو تدخل في زمرة الكتلة الشيوعية[27].

كما عبر عن ذات المعني الرئيس الأمريكي الأسبق ليندون جونسن عندما قال "إننا نوزع على العالم كله نسبة 0.5 % من دخلنا القومي بشكل معدات عسكرية ومساعدات متنوعة، هذا التوظيف ليس كرما نبيلاً وحسب، مفروضا على دولة كبيرة كدولتنا وإنما هو ضرورة سنخسر بدونها مكانتنا، يجب علينا أن نساعد البلدان المتخلفة لأن رفاهيتنا تقتضي ذلك[28].

فمن إنشاء حلف الأطلسي سنة 1949 بعد مضي خمس سنوات على ميلاد الأمم المتحدة الذي أصبح منذ ولادته جهازا عسكرياً ضخماً لإرهاب العالم وتحقيق مصالح أقوى الدول فيه إلي التدخل في كوريا وفيتنام إلى توريط الأمم المتحدة لتبرير التدخل الأمريكي في اليونان سنة 1947 وفيما بعد لبنان والصومال والعراق ويوغسلافيا وأفغانستان وغيرها من المناطق التي استخدمت فيها الأمم المتحدة كأداة لتنفيذ أهداف الغرب بقيادة الولايات المتحدة ولتثبيت هيمنة ونفوذ القوي ذاتها التي أنشأت الأمم المتحدة لتقويض رسالتها واحتوائها والعمل من خارجها عندما يكون العمل من خلالها يتعارض مع مصلحة هذه القوى وهو الأمر الذي لم يتردد جون فوستر دالاس وزير الخارجية الأمريكي الأسبق في المفاخرة به في كتابه "حرب أم سلام " الذي صدر سنة 1950 عندما قال "إن الحياد قد انتهى فكراً وتطبيقاً وإن الزعامة الأمريكية أصبحت أمراً مسلماً به في عالم ما بعد الحرب العالمية الثانية باستثناء حفنة ضئيلة من الدول الشيوعية التي لابد أنه سياتي دورها في المخطط الأمريكي إن عاجلاً أم أجلاً[29].

بالإضافة إلى تغذية الصراعات المحلية وتدبير الانقلابات والاغتيالات السياسية والتصفيات الجسدية لرموز النضال الوطني وتنفيذ أشكال من الحظر والحصار والمشاركة في تأجيج جنون سباق التسلح في العالم، فخلال عام 1999 فقط يشير التقرير السنوي للمعهد الدولي لأبحاث السلام والذي نشر في منتصف يونيو 2000 إلى اندلاع أكثر من 27 نزاعاً مسلحاً في 25دولة أكثرها في القرن الأفريقي والبحيرات العظمى والكونغو وسيراليون وحرب البلقان، وأن نفقات التسلح قفزت إلى 780 مليار دولار، 42% منها بالولايات المتحدة، وتسببت هذه النزاعات في تهجير أكثر من 35 مليوناً تنتشر داخل حدودها بدون مأوى

وفي ظروف إنسانية مأسوية[30].

وفي أوربا وحدها أدت غارات حلف شمال الأطلسي على كوسوفو بيوغسلافيا إلى تهجير مليون مواطن ألباني من كوسوفو وإلى سقوط عدد غير محدد من الضحايا وحذر المعهد الدولي لأبحاث السلام في أستوكهولم في تقريره لعام 1999 من أن وجهات النظر حول مستقبل إقليم كوسوفو متباينة للغاية ومن ثم من الصعب التقريب بينهما للتوصل إلى تسوية للنزاع في هذه المنطقة التي تعتبر المسئولة المباشرة عنها الولايات المتحدة ، فما بالك بإيجاد حلول للنزاعات الأخرى، ولعلنا نستطيع أن نفهم الآثار المدمرة للحروب والاعتداءات وصناعة الأسلحة وتجارتها وانعكاس ذلك على حياة الشعوب ومستقبلها، وعلى برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية إذا تفحصنا بعض المؤشرات الاقتصادية والاجتمكاعية التي تجعل من الحروب والاعتداءات عبئاً جديداً يضاف إلى كاهل الفقراء ليس في مقدورهم النهوض به لأنهم محاصرون بأعباء ثقيلة من الفقر والتخلف تجعلهم يعيشون على هامش العصر، بينما تتربع قلة من البلدان على قمة من الانجازات والثراء والمكاسب وتواصل تعليم الآخرين دروس الديمقراطية وحقوق الإنسان.

فقد ارتفع عدد الأفراد الذين يقل دخلهم عن دولار واحد في اليوم خلال الفترة من 1987-1993 بما يقرب من 100 مليون فرد. ويعاني أكثر من 800 مليون إنسان في العالم من الجوع ، بينما يعاني حوالي 500 مليون نسمة من سوء التغذية المزمنة، ويموت كل عام ما يقرب من 17 مليون شخص بسبب أمراض معدية أو ناتجة عن الطفيليات التي يمكن شفاؤها مثل إسهال الملاريا والسل، ولا يجد ملايين الأطفال مكاناً لهم في المدارس منهم 130 مليوناً في سن التعليم الابتدائي، 275 مليوناً في سن التعليم الثانوي، وأن دخل الفرد انخفض في أكثر من 100 بلد عما كان عليه منذ خمسة عشر عاماً، وبعبارة أخرى يعيش ما يقرب من 1.6 مليار شخص اليوم في مستوى أقل مما كانوا عليه في أوائل الثمانينيات[31].

وأن النسبة بين دخل الفرد في البلدان الأكثر غنى إلى دخل الفرد في البلدان الأكثر فقراً ارتفعت من 32 ضعفاً عام 1990 إلى 70 ضعفا سنة 1998[32].

وبينما تزيد ثروة 358 فرداً من المليارديرات بالدولار في العالم عن الثروة المجمعة لخمسة وأربعين في المائة من السكان الأكثر فقراً في العالم ، يستحوذ 20 % الأكثر غنى في العالم على 82.7 % من الدخل العالمي ، في حين يتقاسم 60 % من السكان الأكثر فقراً 4.5 % من الدخل حسب تقرير الأمم المتحدة الإنمائي لسنة 1992.

وفي بلدان أوربا الشرقية أدت إعادة

الرأسمالية إلى زيادة نسبة من يعيشون تحت خط الفقر المطلق والمقدر بأربعة دولارات للفرد يومياً من 4 % عام 1988 إلى 32 % عام 1994 أي أنها تضاعفت ثماني مرات، وقد ارتفع عدد الفقراء في هذه البلدان من 14 مليونا إلى 119 مليونا منهم 60 مليونا في روسيا وحدها[33].

وتشير بعض المصادر إلى أن "عدد المليارديرات في الولايات المتحدة وحدها قد زاد من 13 سنة 1982 إلى 149 عام 1996، وتتجاوز الثروة العالمية لنادي المليارديرات العالمي الذي يضم نحو 450 عضواً كثيراً إجمالي الناتج المحلي المشترك لمجموعة البلدان المنخفضة الدخل التي يقطنها 56 % من سكان العالم "[34].

وإذا حاولنا أن نقترب من المناخ الاقتصادي والاجتماعي الذي تعكسه الحروب والأزمات الدولية يمكننا أن نشير إلى أنه "في سنة 1990 قدرت السعودية أرصدتها ومدخراتها المتراكمة سنة بعد أخرى من فائض إيرادات النفط بنحو 70 مليار دولار، لكن إجمالي النفقات التي تحملها الاقتصاد السعودي بسبب أزمة الخليج وما تلاها من أحداث قدرت حتى نهاية 1992 فقط بما يتراوح بين 8060 – مليار دولار أي ما يقارب إجمالي مدخرات السعودية المتراكمة، وفي العراق انخفض متوسط دخل الفرد من 4083 عام 1980 نحو ثمانية أمثال متوسط دخل الفرد في مصر إلى ما لا يزيد على 627 دولاراً عام 1990 أي أقل من متوسط الدخل في مصر[35].

بينما تشير دراسة أخرى إلى أن " الناتج المحلي الإجمالي للعراق كان سنة 1989 قد بلغ 114 بليون دولار ، وكان ذلك قبل نشوب أزمة الخليج وفرض الحصار الاقتصادي ، وفي أكتوبر 1996 استعانت اليونسيف التابعة للأمم المتحدة بالحكومات العالمية لمساعدة العراق بغية تجنب المجاعة، ذلك لأن 50 % من النساء والأطفال كانت تتناول أقل من نصف السعرات اللازمة للحياة. ويشير تقرير اليونسيف إلى موت أكثر من 1.4 مليون عراقي نتيجة الحصار الاقتصادي المفروض على العراق، وفي سنة 1995 قدمت منظمة الغذاء والزراعة FAO التابعة للأمم المتحدة تقريراً صادقت عليه منظمة الصحة العالمية يبين أن الدمار العسكري بالاشتراك مع تأثير الحصار المفروض من قبل مجلس الأمن مسئول عن موت أكثر من 560 ألف طفل في العراق[36].

وقد انعكست أوضاع التفاوت الحاد بين ثروات الأمم والشعوب، والتفاوت الحاد أيضاً في الثروة بين أبناء المجتمع الواحد على أوضاع الملايين من بني البشر، حيث تفصح بعض الإحصائيات عن الدول النامية عن "وجود 2.5 مليار فرد يفتقرون إلي شبكات الصرف الصحي، ووجود حوالي 1.3 مليار

نسمة لا تتوفر لهم مياه الشرب النقية و 800 مليون شخص يعانون من سوء التغذية و 200 مليون شخص مهددين بأخطار التصحر، وتشير بعض التقديرات إلى أنه في عام 1996 كان هناك 44 % من البالغين ممن تجاوزوا الخمسة عشر عاماً أي نحو 180 مليون فرد يعانون من الأمية[37].

إن القوة الكامنة لدى كل أمة تنبع أساساً من تراكم المعرفة واستثمارها الذي يتوج بسلسلة من الانجازات والاختراعات والحلول لمشاكل الإنسان، لكننا نفاجأ بأن أولئك الذين يتغنون بالديمقراطية وحقوق الإنسان والحريات الفردية هم أكثر الأطراف إقداماً على تدمير معالم هذه القيم عندما تصطدم بمصالحهم أو تهددها أو تحاول الاقتراب من ساحات تميزهم ونفوذهم، ونجد أنه حتى في تلك المجتمعات التي حقق فيها الإنسان انتصاراً طاغياً على الطبيعة يتم تأسيس النظام الاجتماعي والثقافي لخدمة النظام السياسي والاقتصادي القائم ولمصلحته أولا رغم ما يعكسه ذلك من خدمة للقلة واستبعاد للأغلبية.

ففي المجتمع الأمريكي هناك نسبة تبلغ 4 % من المواطنين على قمة السلم الاجتماعي تمتلك أكثر مما يملكه 51 % من أفراد المجتمع الأقل دخلاً[38]، وفي مجتمع كهذا فإن أقصى ما يحلم به الفقراء والبؤساء هو أن يفكر فيهم ويتذكرهم الأغنياء؟

وهذا ما يؤكد أن الديمقراطية التي تنحاز بشكل مطلق إلى الأغنياء هي المسئولة عن كثير من مظاهر التوترات الاجتماعية المتصاعدة في مختلف أنحاء المعمورة... وأن المنافسة التي تطرحها العولمة أصبحت تطحن الناس طحنا وتدمر التماسك الاجتماعي وتعمل على تعميق التفاوت في توزيع الدخل والثروة بين الناس[39].

فإذا كان 358 مليارديراً في العالم يملكون ثروة تضاهي ما يملكه 5.2 مليار من سكان العالم أي ما يزيد قليلا عن نصف سكان المعمورة وأنه هناك 20 % من دول العالم تستحوذ على 85 % من الناتج الإجمائي العالمي، وعلى 84 % من التجارة العالمية ويملك سكانها 85 % من مجموع المدخرات العالمية.

وأنه في الولايات المتحدة مثلاً يمتلك 1% من الأمريكيين ما نسبته 48 % من الثروة الأمريكية بأكملها بينما يمتلك 80 % من الأمريكيين ما تقل نسبته عن 8%. وتقدر ثروة بيل غيتس وحده بحوالي 50 مليار دولار وهي تعادل ما يملكه سكان مدينة أمريكية يزيد تعدادهم على 500.000 نسمة، ومع ذلك فهناك في نيويورك والمدن الأمريكية الأخرى جيش من المشردين الذين لا مأوى لهم، وفي روسيا بنى "بوتانين" أحد رموز الانفتاح وعمره 36 سنة بنى سنة 1997 إمبراطوية من الشركات الصناعية

والبنوك والإعلام تعادل موجوداتها حوالي 10 % من إجمالي الناتج المحلي الروسي ، ويسيطر خمسة من رجال الأعمال الروس الجدد إلى جانب قياصرة الطاقة على نصف الثروة الصناعية الروسية في الوقت الذي عجزت فيه الدولة عن دفع رواتب المتقاعدين وعجز الجيش الروسي عن دفع رواتب العاملين فيه[40].

وفي أمريكا بلغت مبيعات سلاسل دومينور من البيتزا 4.2 مليار دولار سنة 1991، وحصلت من العائدات ما يكفي لتمويل النفقات الحكومية في السنغال وأوغندا وبوليفيا وأيسلندا مجتمعة[41].

ويشير تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنة 1998 إلى أن الولايات المتحدة وأوربا أنفقت 17 مليار دولار ثمناً لأطعمة الحيوانات الأليفة، وأن أوربا وحدها أنفقت 50 مليار دولار ثمناً للسجائر و 105 مليارات دولار ثمن المشروبات الكحولية بينما بلغت قيمة المخدرات التي استهلكت في جميع أنحاء العالم 400 مليار دولار، وبلغت قيمة النفقات العسكرية على نطاق العالم 780 مليار دولار، كما بلغ ما أنفق على الدعاية والإعلان 1000 مليار دولار..

ويشير نفس التقرير إلى أن فرض ضريبة مقدارها 4 % فقط على ثروة الأفراد 225 الأكثر غنى في العالم يحقق مبلغ 40 مليار دولار وهذا المبلغ الصغير يكفي إذا استمر كل عام لمدة عشر سنوات في المجال الاجتماعي لتحقيق حصول جميع سكان العالم على الخدمات الصحية الضرورية ويموت 14 مليون طفل سنوياً نتيجة لأمراض يمكن علاجها بسهولة وحصول جميع سكان العالم على تغذية كافية، إذ يعاني ألف مليون إنسان حالياً من الأنيميا، وحصول جميع سكان العالم على خدمات الصرف الصحي وحصول جميع سكان العالم على الخدمات الصحية المرتبطة بمشاكل الحمل والولادة[42].

إن هذا الوضع العالمي الذي يعاني من اختلالات واختناقات حادة يرسم صورة مريعة لمستوى حياة الغالبية العظمى من سكان المعمورة، ولعل هذا ما جعل أحد الباحثين ينبه إلى أن "نهاية القرن العشرين ستدخل التاريخ العالمي باعتبارها فترة إفقار عالمي اتسمت بانهيار النظم الانتاجية في العالم النامي وتصفية المؤسسات الوطنية وتحلل البرامج الصحية والتعليمية وقد بدأت عولمة الفقر هذه التي قلبت إلى حد كبير إنجازات فترة تصفية الاستعمار فيما بعد الحرب في العالم الثالث في تزامن مع نشوب أزمة الديون[43].

وإذا كانت الاحصائيات تؤكد أن عدد القتلى في الحروب العالمية الثانية التي انتهت بالهجوم الأمريكي المروع على اليابان بالقنابل الذرية قد كان في حدود 38

مليون قتيل فإن ضحايا الجوع والبطالة ونزاعات وحروب ما بعد هذه الحرب قد فاق هذا الرقم بكثير، مما يجعلنا نشعر بأننا مازلنا نعيش أجواء هذه الحرب وتداعياتها.

وقد كانت القوى المهيمنة تجد دائماً الذرائع لافتعال الأزمات التي تعصف بأمن واستقرار العالم، فباسم التصدي للفاشية والنازية وفرض مبدأ حق تقرير المصير واستقلال الشعوب عانى العالم من ويلات حربين عالميتين كان ضحاياها بالملايين وباسم مكافحة الشيوعية والتصدي لتغلغلها ومقاومة أخطارها على العالم الحر "استمرت الحرب الباردة نحو نصف قرن استخدمت فيها أبشع أشكال التخريب والتشويه والتشهير وتحطيم الثقة بين الشعوب والدعوة إلى التمييز الديني والثقافي والتعصب، وقامت أثناء هذه الفترة عشرات الحروب بالوكالة كان ضحاياها بالملايين من أبناء الدول النامية التي استخدمت ميدانا للمواجهة بين رموز الحرب الباردة وتجريب نماذجها في الفكر والاقتصاد والسلاح وتدمير اقتصادات هذه الدول وإعاقة برامج التنمية فيها.

وباسم مكافحة الإرهاب والدفاع عن قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان تواصل القوى ذاتها التي كانت وراء كل الحروب السابقة إثارة المزيد من بؤر التوتر في العالم وتأجيج المزيد من الصراعات الدامية، والعبث بمصائر الشعوب في مواجهات وحروب تخلو من الأهداف وتفتقد إلى الأسباب المنطقية، بل وتذهب إلى تصنيف الدول والشعوب والثقافات والأديان وإصدار صكوك البراءة والإدانة وفق معايير تخلو من النزاهة والموضوعية دون أن تكون هناك محاولة جادة للاتفاق على مفهوم الإرهاب وحدوده وتحديد معناه بوضوح حتى لا يكون مجرد تهمة جاهزة يتم إلصاقها عندما تتطلب المرحلة ذلك، ودون أن يكون هناك تمييز منصف ونزيه بين الإرهاب وبين النضال المشروع الذي تخوضه بعض الجماعات البشرية من أجل تقرير مصيرها وتحرير إرادتها، وإعادة حقوقها المغتصبة بالقدر الذي يكفل لأولئك المناضلين من اجل استعادة حقوقهم ممارسة هذا الحق في عالم انعدمت فيه المعايير، وصار محكوماً بقانون القوة وليس بقوة القانون كما يجب له أن يكون.

إن الملايين التي أفاقت مع مطلع القرن الحادي والعشرين على أحدث القنابل والصواريخ تدك منازل الأبرياء في يوغسلافيا وفلسطين وأفغانستان وعلى أصوات التلويح بحسم الخلافات بين الدول عن طريق استخدام القوة بل واستخدامها في أكثر من مكان صار يخامرها شك عميق في جدوى كل ما بناه الإنسان عبر سنوات كفاحه ونضاله للحد من سطوة الطبيعة

وتجاوزات الطغاة عبر العصور، وصار يشعر بمرارة عميقة وخيبة أمل كبيرة في ولادة عالم يقوم على تكامل المصالح وتبادل المنافع وحوار الحضارات وتلاقح الثقافات وسيادة القانون.

لأن الشواهد صارت تكذب كل الشعارات وتعريها وتفضح زيفها ولم تستطع عشرات القنوات الفضائية وشبكات المعلومات ووسائل الإعلام الفائقة التطور وما تقوم به من جهود دعائية بالغة الدقة والتعقيد أن تخفي الوجه البشع لأولئك الذين امتلكوا المعرفة وامتلكوا من خلالها أسباب القوة فصار مجالهم الحيوي العالم بأسره، وصارت حدود مصالحهم في كل المناطق التي تصلها طائراتهم وصواريخهم العابرة للقارات وأقمارهم الصناعية وجواسيسهم ورشاهم وشركاتهم العابرة للحدود، وصار أمنهم القومي يرتبط بإسكات كل الأصوات التي ترى جنون القوة وغطرسة العظمة تحطم أحلام الفقراء وتحاول أن تقول لا وتواصل مسيرة الكفاح من أجل استقلال حقيقي لا تظلله رايات المستعمر القديم ووصايته وهيمنته، وهذا ما يجعل الكثيرين وهم بالملايين قد صاروا أكثر اقتناعاً بأن المعرفة التي تصنع السلام العالمي والتفاهم المثمر بين الأمم وتعيد توزيع ثروات العالم على مستحقيها وتؤمن بالحرية والكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان كما أراد لها الله أن تكون وليس كما صاغتها تلك الإعلانات الرسمية الفضفاضة، وتبشر بالانعتاق النهائي والسعيد من كل القواعد والعلاقات الظالمة، هذه المعرفة لم تولد بعد. لأنها لئن نجحت في تحقيق أشياء كثيرة فإنها فشلت في أهم ما يجب أن تحرص عليه بأن يكون الإنسان إنساناً واحدا في الخلقة وواحدا في الإحساس بغض النظر عن اعتبارات اللون واللغة والدين والعقيدة، وهو واحد بغض النظر عمن يكون وأين يكون في قلب واشنطن التي سقطت دفاعاتها عند أول الاختبارات في الحادي عشر من سبتمبر 2001 فراحت تعبر عن فشلها الذريع في حماية نفسها وتأمين سلامة سكانها ضد إنسان مجهول غاضب، فقد الأمل في وجود عالم يسوده الإخاء والمساواة وأدمى ضميره واقع الذل والإهانة والتمييز فكانت أحداث واشنطن ونيويورك هي الرد الوحيد الممكن والمتوقع في عالم تحول إلى غابة يسودها قانون القوة، أو في قلب مدينة كابول التي يموت فيها الناس كل يوم وتدمر بيوتهم ومساجدهم ومدارسهم دون أن يعرف الواحد منهم السبب المنطقي لموته حتى يكون لهذا الموت ثمناً على الأقل.

إن المعرفة التي تجمع وراءها جيوش كل أقوياء العالم ومن تحالف معهم وشاركهم لممارسة حملات منظمة لإبادة الإنسان في العراق والصومال وفلسطين وأفغانستان لم

تعد جديرة بالاحترام لأنها تحولت عن وظيفتها في البناء وتحقيق الأمن والسلام الاجتماعي وتحولت إلى أداة للتخريب والترهيب والتوزيع وتصفية الحسابات بين الدول .

والمعرفة التي لا تقترن بالحكمة في استخدامها تتحول إلي كابوس يهدد حياة الناس بدلاً من أن تكون وسيلة لحل المعضلات التي تواجههم.

والمعرفة التي لا يعترف أصحابها بحق الآخرين في امتلاكها تتحول إلى سلاح يشهره الأقوياء في وجه الضعفاء وتصبح وسيلة للتهديد والابتزاز والاستفزاز ولي الذراع.

إن الضعفاء الذين يتم دفعهم للصمت ومحاصرة رفضهم الغريزي للظلم سوف لن يترددوا في أقصي درجات اليأس أن يكون شعارهم "عليّ وعلى أعدائي "لأنهم عند ذلك سوف يكونون واثقين بأنهم لن يخسروا شيئاً وأن الآخرين سوف يخسرون الكثير لأن أولئك الآخرين لم يتركوا لهم شيئاً يمكنهم خسارته، وإن المعرفة التي لا يتقاسم إنجازاتها بنو البشر جميعاً ليكونوا مطالبين بالتصدي الجماعي لمحاذيرها والدفاع الجماعي عن وجودها وتطورها، لا تصبح تراثاً إنسانياً تغترف منه الأمم والشعوب بل تتحول إلى نقمة إنسانية تعطي الحق للبعض بأن يمتلك ما يمكن أن يدمر العالم في لحظات ولمرات متعددة، وأن تكون قارات العالم مسرحاً لجيوشه ومناوراته وتدريباته واعتداءاته ومجالا حيوياً لأمنه القومي.

بينما تجرد البعض الآخر من السكاكين وتمنعهم من أن يكون لديهم أظفار طويلة وأنياب حادة لأنها تشكل خطراً على الأمن القومي لأباطرة المعرفة وحائزيها، إن المجتمعات التي تمنع المعرفة والتي تحتكرها هي مجتمعات رجعية متعصبة للجهل معادية للحرية[44].

ذلك إن المعرفة حق طبيعي لكل إنسان وليس لأحد الحق أن يحرمه منه بأي مبرر[45].

والمعرفة التي توجه نحو تسييد أمة أو حضارة أوثقافة تحت ادعاء التميز أو التفوق على حساب بقية الأمم وبقية الحضارات وبقية الثقافات والتي توجه إلى خلق المزيد من وسائل الفتك والتخريب بدلاً من أن توجه إلى البناء والتعمير وتخفيف معاناة الفقراء ومواجهة الأوبئة التي مازالت تثير شكوكاً واسعة حول مصدرها وظروف ظهورها وانتشارها .

أن أصابع القوى الكبرى وشركاتها المتعددة الجنسيات ليست بعيدة عما يصيب العالم من كوارث صحية وبيئية، خصوصاً وأن المجتمع الإنساني صار مطالبا بالتصدي الجماعي المنظم لتلك الأخطار التي لا تميز بين دولة نامية وقوة عظمى بل إنها تفتك بالجميع بدون استثناء أو تمييز.

لقد أشار تقرير منظمة الصحة العالمية إلى أن مرض فقدان المناعة المكتسبة قد واصل انتشاره بوتيرة مثيرة للقلق حيث بلغ عدد الإصابات الجديدة عام 1998 حوالي 5.8 مليون إصابة نصفها من الشباب، وأن 33.4 مليون شخص يحملون الفيروس المسبب لهذا المرض على مستوى العالم ومن الحقائق المقلقة أن هناك ما يؤكد إصابة (11) شخصاً كل دقيقة بهذا المرض الذي بلغ عدد ضحاياه (4 ملايين) كائن بشري في عام 1998 وكان 14 مليونا قد لاقوا حتفهم منذ اكتشاف المرض حتي إعداد التقرير. وتمثل القارة الأفريقية المرتبة الأولى في عدد الأشخاص المصابين حيث إن بها 22.5 مليون إصابة منها مليون طفل ويشكل عدد المصابين في زيمبابوي 25 % من عدد سكانها(46).

إضافة إلي ظهور واكتشاف المزيد من الأمراض والأوبئة التي لم تكن معروفة والتي جعلتها الحروب غير الأخلاقية أكثر ازدهاراً خاصة بعد أن أصبحت بعض القوى العالمية لا تتردد في أن تبني انتصاراتها على أشلاء ضحاياها ممن كانوا هدفاً لأنواع غير مسبوقة من الأسلحة الكيميائية والبيولوجية والجرثومية التي صارت الدول تتوسع في صناعتها واستخدامها من أجل كسب نصر سريع وخاطف دون أن تفكر في مصير ضحاياها من البشر، وهم الهدف الأساسي الذي يتعين لضمير البشرية وعلمها ومعارفها وتقدمها أن يكون وسيلة لتحريرهم من كوابيس الخوف والمرض والفاقة والجوع، وتأمين استقرارهم وسلامتهم وأمنهم وحقهم في الحياة واستثمار مكتسبات العلم والمعرفة لتحقيق المزيد من الرخاء لهم بدلاً من المزيد من الخوف.

هذه المعرفة إذا لم توجه توجيها صحيحاً فلن يكون امتلاكها انتصاراً للإنسان بل تكون انتصاراً عليه.

وهي بذلك لن تكون جديرة بالتقدير والاحترام لأنها فشلت في أن تنحاز للإنسان وتكون السلم الذي يواصل من خلاله التقدم والرقي دون أن يخشى مخاطر السقوط الذي بدأت مؤشراته تتضح أمامنا يوماً بعد يوم بل ساعة بعد ساعة.

●●

الهـــــوامــــش

1 - حسن كامل بهاء الدين ، الوطنية في عالم بلا هوية (تحديات العولمة) ، دار المعارف ، القاهرة ، 2000 ف ص 13 .
2 - أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1982 ف ، ص 234 .
3 - ألفن تفلر ، تحول السلطة ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان ، طرابلس ، 1992 ف ، ص 119 .
4 - هربرت شيلر ، الاتصال والهيمنة الثقافية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 1993 ف ، ص 13.
5 - المرجع السابق ، ص 83.
6 - مانكيكار ، التدفق الحر للمعلومات ، اليونسكو ، بنغازي ، 1986 ف ، ص 61.
7 - بول هاريسون ، العالم الثالث غدا ، مكتبة الاسرة ، القاهرة ، 1999 ف ، ص 225 - 226.
8 - موريس غورنيية ، العالم الثالث ثلاثة أرباع العالم ، المؤسسة العربية للدراسة والنشر ، بيروت ، 1982ف ، ص117-118 .
9 - هربرت شيلر ، الاتصال والهيمنة الثقافية ، مرجع سابق ،ص12.
10 - حسن كامل بهاء الدين ، الوطنية في عالم بلا هوية ، مرجع سابق ، ص 13.
11 - يوسف شرار ، مشاكل القرن العشرين والعلاقات الدولية ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ، 1996ف، ص146.
12 - مصطفى طيبة ، الثورة العالمية والتكنولوجيا والعالم العربي ، دار المستقبل ، مصر ، 1983ف ، ص104.
13 - مسودة التقرير النهائي لسياسات الاتصال ، سان خوزية 12 - 21 يوليو 1976 ، ص6.
14 - مانكيكار ، التدفق الحر للمعلومات ، مرجع سابق ، ص 63.
15 - ألفن تافلر ، تحول السلطة ، مرجع سابق ، ص 38.
16 - سيرج لاتوش ، تغريب العالم ، المؤسسة العربية للنشر والابداع ، المغرب ، 1993، ص 32.
17 - سيرج لاتوش ، تغريب العالم ، مرجع سابق ، ص 179.
18 - على حرب ، حديث النهايات فتوحات العولمة ومازق الهوية ، المركـــــز الثقافي العربي ، الدار البيضـــــاء ، 2000ف ص 108.
19 - سيرج لاتوش ، تغريب العالم ، مرجع سابق ، ص 179.
20 - مصطفى طيبة ، الثورة العالمية والتكنولوجيا ، مرجع سابق ، ص 7.
21 - محمد على الحوت ، العرب والعولمة ، ص 183.
22 - محمد على الحوت ، العرب والعولمة ، ص 183.
23 - مانكيكار ، التدفق الحر للمعلومات ، مرجع سابق ، ص 87.
24 - مانكيكار ، التدفق الحر للمعلومات ، مرجع سابق ، ص 72.
25 - مختار التهامي ، الصحافة والسلام العالمي ، دار المعارف ، القاهرة ، 1968 ، ص 129.
26 - محسن الموسوي ، القرن الواحد والعشرين والبحث عن الهوية ، دار الهادي ، بيروت ، 1991 ، ص 82 .
27 - تيريزا هايتر ، امبريالية المساعدات ، دار ابن رشد ، 1979ف ، ص 7.
28 - محسن الموسوي ، القرن الواحد والعشرين والبحث عن الهوية ، مرجع سابق ، ص 86.
29 - مختار التهامي ، الصحافة والسلام العالمي ، مرجع سابق ، ص 152.
30 - محمد على الحوت ، العرب والعولمة ، مرجع سابق ، ص 263.
31 - فرانسوا اوتار ، فرانسوا موليه ، في مواجهة دافوس ، ميريت للنشر ، القاهرة ، 2001، ص 16.
32 - المرجع السابق ، 93 - 97.
33 - نفس المرجع ، ص 13.
34 - ميشيل تشوسودوفسكي ، عولمة الفقر ، سطور ، القاهرة ، 2000، ص 30.
35 - جلال أمين ، العولمة والتنمية العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 1999، ص 36.
36 - عاطف السيد ، العولمة في ميزان الفكر ، مطبعة الانتصار ، الإسكندرية ، 2001 ،ص 125.
37 - المرجع السابق ، ص 201.
38 - يوسف القرضاوي ، المسلمون والعولمة ، دار التوزيع والنشر الإسلامية ، القاهرة ، 2000 ، ص 80 - 102 .
39 - المرجع السابق ، ص 102 .
40 - المرجع السابق ، ص 35 .
41 - بنجامين باربر ، عالم ماك المواجهة بين العولمة والتأقلم ، المجلس الاعلى للثقافة ، القاهرة ، 1995، ص 27.

42 - فرانسوا اوتار ، فرانسوا موليه ، في مواجهة دافوس ، مرجع سابق ، ص 92.
43 - ميشيل تشوسودوفسكي ، عولمة الفقر ، مرجع سابق ، ص 306 .
44 - معمر القذافي ، الكتاب الاخضر ، المركز العالمي لدراسات وابحاث الكتاب الاخضر ، طرابلس ،1998،ط24،ص185.
45 - المرجع السابق ، ص 186.
46 - محمد مقدادي ، العهولمة - رقاب كثيرة وسيف واحد ، المؤسسة العامة للنشر والتوزيع ، بيروت ، 2000 ، ص 32.

المـــراجــــــــــع

1- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان بيروت، 1982 ف.
2- ألفن تفلر، نحول السلطة، الدار الجماهيرية للنشروالتوزيع والإعلان، طرابلس، 1992 ف.
3- بنجامين باربر، عالم ماك المواجهة بين العولمة والتأقلم، المجلس الأعلي للثقافة، القاهرة، 1995 ف.
4- بول هاريسون، العالم الثالث غداً، مكتبة الأسرة، القاهرة، 1999 ف.
5- تيريزا هايتز، أمبريالية المساعدات، دار أبن رشد، 1979 ف.
6- جلال أمين، العولمة والتنمية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999 ف.
7- حسن كامل بهاء الدين، الوطنية في عالم بلا هوية (تحديات العولمة) دار المعارف، القاهرة، 2000 ف .
8- ر.مانكيكار، التدفق الحر للمعلومات، اليونيسكو، بنغازي، 1986 ف.
9- سيرج لتوش، تغريب العالم، المؤسسة العربية للنشر والإبداع، المغرب، 1993 ف.
10- عاطف السيد، العولمة في ميزان الفكر، مطبعة الانتصار، الإسكندرية، 2001 ف.
11- على حرب، حديث النهايات فتوحات العولمة ومأزق الهوية، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 2000 ف .
12- فرانسوا أوتار، فرانسوا موليه، في مواجهة دافوس، ميريت للنشر القاهرة، 2001 ف.
13- محسن الموسوي، القرن الواحد والعشرون والبحث عن الهوية، دار الهادي، بيروت، 1991 ف.
14- محمد على الحوت، العرب والعولمة.
15- محمد مقدادي، العولمة –رقاب كثيرة وسيف واحد، المؤسسة العامة للنشر والتوزيع، بيروت 2000 ف.
16- مختار التهامي، الصحافة والسلام العالمي، دار المعارف، القاهرة 1968ف.
17- مسودة التقرير النهائي لسياسات الاتصال ، سان خوزية 12-21 يوليو، 1976 ف.
18- مصطفى طيبة، الثورة العلمية والتكنولوجية والعالم العربي، دار المستقبل، مصر، 1983.
19- معمر القذافي، الكتاب الأخضر، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس، 1998، ط24.
20- موريس غورنيية، العالم الثالث. ثلاثة أرباع العالم، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، بيروت، 1982 ف.
21- ميشيل تشوسودوفسكي، عولمة الفقر, سطو، القاهرة، 2000 ف.
22- هربت شيلر، الاتصالات والهيمينة الثقافية، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة, 1993 ف.
23- يوسف القرضاوي، المسلمون والعولمة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، 2000 ف.
24- يوسف شرار، مشاكل القرن العشرين والعلاقات الدولية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1992 ف.

مفهوم التعليم في النظرية العالمية الثالثة

(الكتاب الأخضر)

دكتور / عمر بشير الطويبي
اكاديمية الدراسات العليا

تطورت الإنسانية في نظم ووسائل حياتها تطوراً مرحلياً استغرق منها وقتا وجهداً، وكانت في كل مرحلة تستفيد من تجارب الماضي لتصنع لنفسها طموحات جديدة، وتتأهب لمواجهة ما تستدعيه تلك الطموحات من تدابير وخطط، وكذلك لمواجهة ما يطرأ عنها من مشكلات واستفادت الإنسانية بعضها من جهد البعض، فلم يكن التطور الإنساني وليد أمة بعينها، ولا إرثاً لحضارة دون أخرى، بل كان ثمرة تفاعل بين الأمم والحضارات في اتصال مستمر عبر التاريخ

وتعتبر الدراسات المقارنة compartive في العصر الحديث التتويج العلمي لهذا التفاعل، واستمراراً في الاستفادة من إنجازات الآخرين وتجاربهم في جميع المجالات ومن بينها الدراسات المقارنة في مجال التعليم.

ولقد بينت الدراسات المقارنة في مجال التعليم بين الدول المتقدمة صناعياً، والمختلفة إيديولوجياً عدم نجاح أي منها في تحقيق غاياتها التعليمية وخاصة إذا ما نظرنا إلى الموضوع من باب حقوق الإنسان عموماً، وحقوق الأقليات والطبقات المحرومة اجتماعيا على وجه الخصوص،

إن نتائج البحوث في العلوم السلوكية والاجتماعية تبين بكل وضوح أن كثيراً من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الفرد والجماعات في المجتمع الحديث يعود سببها أساساً إلى الحرمان المعرفي والاقصاء الاجتماعي، ذلك أنه تم ربط التعليم بالسياسات الأيديولوجية والاقتصادية والصناعية، بحيث صارت هذه الغايات تشكل أهداف التعليم وآلياته، وتحدد كذلك ميزانياته ومناهجه الدراسية. وهكذا ابتعد نظام التعليم تدريجياً في كثير من البلاد عن وظيفته الإنسانية الأساسية التي تعني نشر المعرفة بكل حرية لغرض تحقيق النمو

المعرفي الذاتي للفرد بما يفتحه له من ابواب الاتصال والتفاعل الوجودي ببيئته المادية والإنسانية، ولا بد من أن يكون التعليم إشباعاً لحاجات إنسانية فردية وجماعية صار التعليم، للأسف، جزءاً مكوناً لاستراتيجية الصراع الدولي، وأهم أسلحتها الفتاكة.

والذي يهمنا في هذه الورقة تقديم فكرة عن مفهوم التعليم كما جاء في الفصل الثالث من الكتاب الأخضر. وتبرز أهمية مفهوم التعليم في الكتاب الأخضر لكونه يأتي ضمن نسق فلسفي متكامل ونظرية شاملة theory للحياة الإنسانية بجوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وليست نظرة تعكس اتجاها علمياً أو فكرياً محدداً orientation يتناول قضية التعليم بمعزل عن جوانب الحياة الاجتماعية الأخرى، وهو ما أنشغل فيه علماء العلوم السلوكية ومفكروها منذ منتصف القرن العشرين. ولذلك فإن نظام التعليم الذي يراه الكتاب الأخضر صالحاً للبشرية يراه ضمن التطبيق المتكامل للنظرية العالمية الثالثة في جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

إن الكتاب الأخضر يتناول موضوع التعليم في إطاره الفلسفي الواسع، باعتباره قضية من قضايا الحرية ، ولا يرسم تطبيقات محددة تماماً باعتبارها الأحسن أو الأفضل. ذلك أن التطبيقات والممارسات التنفيذية لمفهوم التعليم في الكتاب الأخضر مرهونة بإمكانات الزمان والمكان الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية. وعندما يتحدث الكتاب الأخضر عن التعليم فإنه يتخلص تماماً من النظرية السائدة حالياً التي تربط بصورة حتمية بين التعليم والتنمية، وبين التعليم والانتاج وبين التعليم والصناعة، وبين التعليم وقوة الدولة وجبروتها. إن الكتاب الأخضر، وهو يدرك أهمية التعليم في رقي الفرد والمجتمع، فإنه ينظر إليه باعتباره حقاً طبيعياً من حقوق الإنسان كالماء والهواء والغذاء واللباس والمأوى، وبه تكتمل حرية الإنسان في تحقيق ذاته.

الأسس الفلسفية للتعليم في النظرية العالمية الثالثة :

يمكن القول بأن الكتاب الأخضر باعتباره كتاباً فلسفياً يتناول جوانب الحياة المختلفة، فإن الباحث الرصين في الفكر الإنساني يتوقع أن يجد الأبعاد والمفاهيم والعلاقات التي تربط بين هذه المكونات، بدون الدخول في التفاصيل التي تحتاج بطبيعة الحال إلى مجلدات من الشروح التي قد تطول أو تقصر حسب موضوع النظرية، وشموليتها، وعمقها وهذا هو الحال في الكتاب الأخضر، فإن هناك مجموعة من الشروح التي تتناول الجانب السياسي والاقتصادي والاجتماعي للنظرية.

كما أن هناك كثيراً من المؤلفات والبحوث التي كتبت في الموضوع، والتي يمكن الحصول عليها من المركز العالمي لبحوث ودراسات الكتاب الأخضر ومن المكتبات بطبيعة الحال. وفيما يلي بعض الأسس الفلسفية التي جاءت حول التعليم في النظرية:

1- (المعرفة حق طبيعي لكل إنسان وليس لأحد الحق أن يحرمه منه لأي مبرر إلا إذا أرتكب الإنسان نفسه من الفعل ما يمنعه من ذلك) (ص186) .

2- (المعرفة الإنسانية خالية من التعصب والتكييف العمدي لذوق ومفهوم وعقلية الإنسان) (ص 184)

3- من الحقوق الأساسية للإنسان (أن يوفر المجتمع كل أنواع التعليم ويترك للناس حرية التوجه إلى أي علم تلقائياً) (ص18)

4- (فالمجتمعات التي تمنع المعرفة والتي تحتكرها هي مجتمعات رجعية متعصبة للجهل معادية للحرية) (ص185)

5- (إن التعليم الإجباري .. والتعليم المنهجي المنظم هو تجهيل إجباري في الواقع للجماهير) (ص 184)

6- (والمجتمعات التي تشوه دين الغير وحضارة الغير وسلوك الغير في حالة تقديمها كمعرفة لنفسها هي كذلك مجتمعات متعصبة رجعية.. معادية للحرية) (ص185 - 186)

7 -إن الجهل سينتهي عندما يقدم كل شيء على حقيقته .. وعندما تتوفر معرفته لكل إنسان بالطريقة التي تناسبه) (ص185- 186)

المبادئ التنظيمية للتعليم في النظرية العالمية الثالثة:

1- إلغاء التعليم الإجباري compulsory education السائد حالياً في العالم من حيث إرغام الناس على الالتحاق بالتعليم في مرحلة عمرية معينة بل ترك ذلك لتلقائية الأفراد ونموهم الطبيعي .

2- إلغاء التعليم الإجباري من حيث فرض منهج معين، أو دراسة مواد معينة على المتعلمين، وبدلا من ذلك يدعو الكتاب الأخضر إلى توفير دور التعليم لكل أنواع المعارف وترك الحرية للناس في اختيار ما يرغبون دراسته من علوم.

3- عدم محاربة أو طمس أو تجاهل ثقافة الآخرين وحضارتهم وعلومهم، والسماح بالانسياب الحر للمعارف والمعلومات داخل المجتمع الواحد، وكذلك بين المجتمعات بما يحقق التلاقح الحضاري وازدهار المعرفة الإنسانية.

4- عدم تشويه ثقافة الآخرين وحضارتهم وعلومهم بالتزوير فيها، أو احتقارها، أو تقديمها لأفراد مجتمع معين بغير الصورة التي هي عليها في بيئتها

الاجتماعية الأصلية.

5- عدم احتكار المعرفة، أو منعها عن الغير أفراداً أو جماعات بدوافع أنانية متعصبة تحت ستار المحافظة على الأمن القومي مثلاً.

6- عدم ربط التعليم بتوجهات الدولة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وفرض ذلك على أبنائها لأن ذلك " عمل دكتاتوري قاتل للحرية لأنه يمنع الإنسان من الاختيار الحر والإبداع والتألق " (ص183)

بعض الأدلة التعليمية على مشكلات التعليم المعاصر:

لا شك أن الإحاطة بمشكلات التعليم في كثير من البلدان لإثبات صحة التوجه الذي يخطه الكتاب الأخضر أمر يصعب بلوغه. لذلك فإنني أقدم فيما يلي بعض الأراء التربوية لبعض الملاحظين الميدانيين في الولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها مرآة صادقة لما يواجهه التعليم من مشكلات في الغرب، وكذلك بعض الآراء التربوية والنفسية لعلماء معروفين ببحوثهم ودراساتهم في الميدان:

يرى (هولت (Holtأن الأطفال في المدارس الأمريكية في نظام التعليم الإجباري، والمناهج الرسمية، والمواد الإلزامية يعانون من قدر كبير من الخوف fearوالقلق anxietyوالتوتر tension ما يصعب على كثير من الكبار تحمله (pp.63-64) ويذهب إلى القول أيضاً "بأن المدارس الأمريكية قد فشلت في أداء مهامها فدرجات الامتحانات والاختبارات خدعة كبيرة للجميع حيث يظهر للملاحظ أن الطلاب يعرفون كل شيء يفترض فيهم معرفته (p.135) ويشير (Holt) إلى (أن المدارس صارت تشبه معسكرات الاعتقال concentration campsأو السجون jailsمن حيث إن الطلاب يشعرون بأنه مطلوب منهم الانسحاب والذلة والتصرف بغباء بسبب الضغوط القاسية والدائمة التي يمارسها الكبار بحقهم (p.156) وفي خلاصة موجزة يجادل Holt بأن المدارس العامة الأمريكية تدمر الذكاء والإبداع عند أغلب التلاميذ بسبب لجوء هذه المدارس إلى استخدام أسلوبي الإكراه والتخويف.

ويقترح Holt لتصحيح هذه الوضعية السيئة لمدارس التعليم الإجباري أن تصبح المدرسة مائدة متنوعة من الأنشطة العقلية Intellectualوالفنية artisticوالإبداعية creativeوالرياضية athletic، التي يختار الطفل من بينها ما يشاء وبالقدر الذي يشاء (p . 180).

ويرى (بول جودمان paui Good- man)أن المدارس الثانوية في أمريكا مؤسسات لتزويد جهاز الشرطة بالمجندين،

وكذلك هي الأماكن لإعداد المستخدمين لدى الحكومة والشركات الكبرى التي تسخرهم كعمال لأغراضها الخاصة (p.18) وينتقد في الوقت نفسه وجود الضوابط الإجبارية مثل السنوات الدراسية، والمناهج المحددة، والمواد الدراسية المقررة، والامتحانات والأساليب التقييمية المعيارية الأخرى بحيث صارت هذه الضوابط الإجبارية مصيدة عامة لا فائدة من ورائها. ذلك أن كثيراً من أبناء الطبقتين الفقيرة والمتوسطة كان خيراً لهم لو لم يكن هناك نظام تعليم إجباري حتى ولو كان ثمن ذلك عدم حصولهم على تعليم مدرسي على الإطلاق (p.31) ذلك أن بقاء هؤلاء الشباب في المدارس حتى سن السادسة عشرة وهم يتعلمون منهجاً مفروضاً عليهم، ولا يفيدهم بعد ترك المدرسة، يجعلهم يشعرون بالخيبة والفشل في حياتهم .

ويقدم Goodman اقتراحات تنسجم إلى حد كبير مع ما جاء في الكتاب الأخضر حول التعليم وتؤيده، فهو يقترح ما يلي:

1- وجود مدارس بدون فصول مرتبة هرمياً أو زمنياً .

2- ترك الحرية لمن لا يريد الالتحاق بالمدرسة .

3- جعل حضور الدروس اختيارياً .

4- إلغاء الامتحانات والدرجات .

5- إلغاء المدارس الكبيرة واستبدالها مدارس صغيرة بها في الشوارع والقرى، والتي تشتمل على صف واحد بالنسبة للمدارس الابتدائية.

6- إرسال الصبيان الذين هم في سن المدرسة الثانوية إلى المزارع.

7- الإكثار من مراكز التعليم المهني .

8- جعل بعض الطلاب يعملون في المستشفيات والمصانع وغيرها من المؤسسات كعمال.

أما (فريدنبرغ Friedenberg) فإنه يرى أن الهدف الأساسي من وراء وجود المدارس الثانوية الأمريكية هو إبقاء الشباب خارج الشوارع، وكذلك إبقاؤهم في الوقت نفسه خارج سوق العمل. أي إن التعليم الإجباري مفروض لغايات أمنية واقتصادية ورأسمالية، وليس لغايات تعليمية حقيقية .(p.7) ويجزم Friedenberg كذلك بأن نمط العلاقات السائد في هذه المدارس هو نمط التسلط control، وعدم الثقة distrust، والعقاب punishment. (p.36) ويذهب إلى القول بأن كل طالب ثانوي يستطيع التوقع بكل تأكيد بأنه سيواجه الفشل المتكرر على أيدي معلمين يتصفون بالسذاجة والبلادة (p.181)

ولتطوير نظام التعليم يقدم (Friedenberg) المقترحات التالية:-

1- إلغاء التعليم الإجباري.

2- التنويع الكبير في المواد الدراسية.

3- التقليل من عدد المعلمين والارتقاء بالمستوى العلمي للباقين.

4- استخدام التعليم المبرمج بحيث يعتمد الطلبة على أنفسهم في عملية التعلم، مما يترك وقتاً أكبر خارج الدروس للتفاعل الإنساني بين الطلاب والمعلمين (p.249ff) وهذه الاقتراحات والمنطلقات تتفق إلى حد كبير مع المقاصد التي يرمي إليها الكتاب الأخضر.

وفي كتاب بعنوان "التعليم كنشاط تخريبي" وضعه (بوستمان وزميله وينجارتنر Postman & Weigartner ذكرا فيه أن طلبة المدارس الأمريكية يقضون معظم وقتهم جالسين ومستمعين إلى ما يقوله لهم المعلمون الذين يطلبون منهم أيضاً الخضوع للسلطة، والحفظ الحرفي للدروس، والإجابة عن الأسئلة فقط. وبناء على ذلك يخلص هذان الكاتبان إلى أن نظام التعليم الأمريكي عاجز عن تطوير نفسه، وبأنه في طريقه إلى التفسخ (p.x.v) ويرى هذان الكاتبان أن السبيل إلى التغلب على هذه الصعوبات يكون في استخدام " طريقة التعلم الاستقصائي "" the inquiry method وفي هذه الطريقة لا يجبر المعلمون الطلبة ماذا يدرسون، ولا يضعون لهم مقرراً محدداً، ولا يصفون لهم كتباً مقررة، ولا يرضون بإجابة الطلاب عن الأسئلة بفقرات قصيرة ومختزلة، كما لا يقوم المعلمون بتلخيص محتوى الدرس في نهاية الوقت المحدد له. ولكن بدلاً من ذلك يجب أن يقضي المعلمون معظم وقتهم مستمعين لأسئلة الطلاب مشجعين لهم على التفاعل فيما بينهم وجعل الدروس تتبلور من إجابات الطلبة أنفسهم (pp.34ff) ويعبر هذان الكاتبان عن خيبتهما من نظام التعليم السائد في أمريكا القائم على ساعات محدودة، وكراسي مصفوفة، وكتب مطبوعة إلى درجة أنهما يطالبان بالأتي:-

1- منع استخدام الكتب المقررة نهائياً.

2- نقل معلمي المرحلة الابتدائية للتدريس في المدارس الثانوية والعكس.

3- إلغاء المقررات الدراسية.

4- إلغاء المتطلبات المعرفية للمقررات الدراسية.

5- إلغاء الامتحانات والاختبارات والدرجات.

6- جعل كل المواد الدراسية اختيارية.

7- حرمان كل معلم من مرتبه الشهري إذا لم يجد قبولاً من الطلاب بعد تطبيق هذه الإجراءات التي تعطي الحرية في اختيار دروسهم ومدرسيهم (pp.135ff) .

وفي دراسة لنظام التعليم استمرت سنوات من عام 1966 إلى 1969 إفرنجي، قام بها (تشارلس سيلبرمان

(Charles Silberman) بتكليف من مؤسسة (كارنجي Carengie Corporation) الصناعية والتجارية الضخمة في أمريكا، وظهرت نتائجها في كتاب بعنوان (أزمة في الفصل Crisis in the Classroom) ذكر أن النظام التعليم الأمريكي خال من العقلانية mindlessness حيث يقوم المعلمون بممارسات كثيرة بدون أن تكون لهم أهداف واضحة (p.10) وتلخص هذه الدراسة مستوى التعليم الإجباري بأنه يتصف بالآتي:-

1- إجباري وقسري compulsory، ويرغم الراغبين وغير الراغبين على البقاء في المدارس سنين طويلة.

2- نمطي جمعي collective، بحيث إنه لا يسمح للطلاب بالإبداع والتألق الفردي، بل يعاملهم جميعاً على أنهم كتلة واحدة، وذهنية واحدة.

3- تقييمي evaluative، حيث يصدر أحكاماً قطعية في وقت مبكر على الطلاب من ظاهر سلوكهم، وعادة ما يكون هذا التقييم جائراً وراجعاً بآثار ضارة على شخصيات الطلاب (p.121) وذهب Silberman إلى تأييد ما ذكرته دراسات أخرى من ان المدارس الأمريكية مشغولة بمسائل الضبط والربط والسيطرة على عقول التلاميذ ونفوسهم (p.128)

ويرى Silberman أن الهدف التعليمي الأول عند الطلاب في هذا الجو المدرسي هو المحافظة على وجودهم كطلاب survival الذي يحققونه عن طريق تنفيذ مطالب المعلمين والحصول على درجات عالية ولو كان باستخدام الغش، وإخفاء مشاعرهم السلبية نحو الجو المدرسي ، ويقرر هذا الباحث أن أفضل أسلوب يجيده الطلاب للمحافظة على وضعيتهم كطلاب هو سهولة الانقياد docility والخضوع conformity للسلطة المدرسية (p.152) .

ويقترح Silberman لتغيير هذه المدارس نحو الأحسن بجعلها تستخدم طريقة التعليم المفتوح open education approach وهي الطريقة المستخدمة بكثرة في المدارس الابتدائية البريطانية. وتتصف هذه الطريقة بالجو غير الرسمي informality والانفتاح opnness والحرية freedom وتعتمد طريقة التعلم المفتوح هذه على ما أثبتته دراسات وتجارب عالم النفس السويسري (جان بياجيه Jean-Piaget) حول تطور المعرفة عند الإنسان.

وقد حمي وطيس النقاش في السبعينيات حول جدوى نظام التعليم القائم في أمريكا، بما يستهلكه من نفقات لا تبررها نتائجه المتواضعة في الجانب المعرفي والجانب الاجتماعي. وقد تمثل هذا الانتقاد بمرارة في الكتاب الذي نشره(ايفان الك Ivan Illich)

بعنوان " مجتمع بلا مدارس Deschooling Society ".

وحتى لا نطيل في الموضوع، فإن هناك من التأملات الفكرية والفلسفية، والتجارب والدراسات، والنظريات التعليمية والنفسية التي تؤيد ما جاء في الكتاب الأخضر حول التعليم وخاصة بعد أن قطعت الإنسانية شوطاً كبيراً في توفير التقنية التعليمية المتنوعة، وانفتحت الإنسانية على بعضها بواسطة وسائل الاتصال السريعة، واستشراف الإنسانية على بداية القرن الحادي والعشرين بمزيد الإيمان بحرية الإنسان من كل قيود القهر السياسي والاقتصادي والاجتماعي والمعرفي.

إن ما يعرف بالحركة الإنسانية في التعليم The humanistiic education التي تستند إلى مبادئ ومفاهيم المدرسة الإنسانية في علم النفس والتي ظهرت في المنتصف الثاني من القرن العشرين ، والتي تصادف تسميتها بالمدرسة الثالثة في علم النفس The third force psychohogy مع النظرية العالمية الثالثة تتناغم آراء هذه الحركة كثيراً مع المفاهيم والمقاصد التي جاءت في الكتاب الأخضر حول التعليم وأن مفاهيم وتفسيرات (روجرز Rogers) و (مازلو Maslow) ، و(كومز COMBS) و (نيل A .S. Neill) و (جلاسر Glasser) أمثلة لهذه المدرسة التي تنادي بحرية المتعلم في تعلم ما يريد تعلمه، في جو خال من كل القيود والضوابط التي تضعها الدول حالياً على التعليم إما بسبب الجهل بالجوانب النفسية والفنية للعملية التعليمية أو من أجل مصلحة الفئة الحاكمة والطبقات المستغلة لغيرها ، تحت ذرائع متعددة سياسية، اقتصادية، إيديولوجية. إن الشهرة دليل على التقبل الواضح لأفكارهم ونتائج بحوثهم واستنتاجاتهم. إن نجاح المدرسة (Summrrhill) التي تجاوزت الخمسين عاماً في بريطانيا والتي أقامها المربي الذائع الصيت (نيل A .S. Neill) دليل على ذلك.

وهناك شواهد وأدلة ميدانية وعلمية كثيرة في أوربا الغربية وأمريكا تبين الشك الذي بدأ يساور بعض العلماء والباحثين، وكذلك المسئولين عن تسيير نظم التعليم في مدى مصداقية النظم التعليمية التي عرفتها الإنسانية من حيث الفلسفة والأهداف والهيكلية في منتصف القرن العشرين وهو ما شجع هؤلاء العلماء والمطبقين على المناداة بمفاهيم جديدة ، وبتطبيقات جديدة في مجال التعليم العام تتفق مع بعض المفاهيم الواردة في الكتاب الأخضر (عمر الطويبي 1992).

ويلخص أحمد الفنيش (1975) في كتابه القيم بعنوان (التربية الاستقصائية) مساوئ

النظم والطرق التعليمية التقليدية السائدة في العالم ، والتي اعتبرها الكتاب الأخضر نظماً وطرقاً دكتاتورية تسعى إلى التحكم العمدي في مفاهيم وذوق ومعرفة الإنسان، ويذكر أحمد الفنيش مساوئ النظم التعليمية التقليدية فيما يلي: (ص 11 -13):-

1 -تركز على النقل اللفظي للمعلومات لدرجة أغفلت فيها وسائل المعرفة الأخرى، ولذلك تجدها تهتم بالحفظ والاستظهار والتكرار.

2- ازدحام وقت الطلبة بالتمارين والواجبات الروتينية.

3- التركيز على الامتحانات والدرجات.

4- حرمان الطالب من الوقت الكافي لكي يبدع ويفكر تفكيراً خلاقاً.

5- إغفال ذاتية الطالب، وفرض نظام مقيد في الجلوس والتجميع.

6- يمثل المدرس دور المتسلط العنيد.

7- تقود إلى السأم والنفور من التعليم.

8- التوجيه العقائدي المفروض الذي يتسم بسمة الوعظ، وتسلط عقل القوي على عقل الضعيف، وسلبه نعمة التفكير التي تميز الإنسان عن الحيوان ، وتميز الإنسان الحر عن الإنسان المقيد.

ويؤكد (دون ما سون Edwin Mason) أن النظم والأساليب التعليمية السائدة في العالم حتى اليوم تتصف بأنها " في بعض الأحيان مجمدة في قوالب زمنية محددة، وخطوات مغلقة، وموضوعات دراسية ملزمة ويسيطر عليها منهج ثابت فرضته جهات عليا على كل من المدرس والطالب " (p.2)، ولعل الاختلاف الكبير في النظم والأهداف والأساليب التعليمية بين ما كان يسمى بالدول الشيوعية والدول الرأسمالية المنافسة كأوربا وأمريكا خير دليل على استغلال الدولة للتعليم لصالحها، وحرمان مواطنيها من الحصول على المعرفة التي يختارونها بإرادتهم باعتبارها حقاً طبيعياً إنسانياً لهم، مما يتيح لهم النمو المعرفي والإنساني في جو حر خال من التدخل والعسف والاحتكار والاستغلال. ذلك أن الحرية كما يقول (فريدريك فروبل Frederick Frobel) بالنسبة للإنسان كالتنفس تماماً لا يستطيع الفرد أن يحقق إنسانيته إلا من خلالها، لذلك فإن الهدف الأول للتعليم يجب أن يكون تمكين الفرد من تحقيق حريته والشعور بذاته (عمر الشيباني 1977، ص 267-268)، ولا يستطيع التعليم أن يحقق ذلك إلا إذا نظرنا إليه باعتباره " عملية طبيعية يمارسها الإنسان بنفسه بصورة تلقائية، ولا يتم الحصول عليها بالاستماع للكلمات ولكن بخبرات ناتجة عن التعامل مع البيئة (Montessori, 1963,pp2-3) وهذا هو جوهر تصور الكتاب الأخضر لمسألة التعليم في الحياة

الإنسانية.

وهكذا يتبين من هذا العرض الموجز أن نظرة الكتاب الأخضر إلى التعليم فلسفة وتطبيقاً تتطابق تماماً مع تلك التي تدعو إليها الحركة التقدمية في التربية والتي تتزعم الفكر التربوي في الوقت الحاضر (عمر الشيباني، ص 349 وما بعدها). ذلك أن هؤلاء جميعاً يسعون إلى أن يكون:

1- الهدف من التربية هو التربية.

2- أن يحدد المتعلم أهدافه من التعليم وأن يختار المواد الدراسية التي يريد.

3- أن يكون دور المؤسسات التعليمية هو (تسهيل عملية التعلم) وليس فرض منهج معين، أو تعلم معين، أو أهداف معينة.

4- أن المعرفة حق 'إنساني طبيعي، يجب أن تتوفر له كل السبل لتحقيقه ولا يصح بأي حال أن تكون المعرفة حكراً على أحد أو أن توظف لغير أهدافها النبيلة، أو أن تسخر في التخريب والدمار واستعباد الشعوب وامتصاص خيراتها.

●●

References : المصادر

- معمر القذافي ، الكتاب الأخضر ، ط 23 طرابلس الجماهيرية العظمى : منشورات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر 1425 ميلادية 1997 إفرنجي.
- أحمد علي الفنيش، التربية الاستقصائية، ط 2 ، ليبيا: الدار العربية للكتاب، 1997 ف.
- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط2 ليبيا: الدار العربية للكتاب 1977 إفرنجي.
- عمر بشير الطويبي، نظرة جديدة في منهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، العدد التاسع، ص 566546 – الجماهيرية العظمى: كلية الدعوة الإسلامية، 1992 ف.

Friedenberg, Edgar Z. Coming of Age in America New York: Random House, 1965.
Glasser, William. Schools Without Failure. New York: Harper & Row, 1969.
Goodman, Paul. Compulsory Miseducation. New York: Horizon Press, 1964.
Holt, Jhon. How Children Fail. New York: Pitman, 1964.
Illich, Ivan. Deschooling Society. New York: Harper & Row, 1972.
Maslow. Abraham H. Toward a Psychology of Being. 2nd ed., New York: Van Nostrand, 1968.
Mason, Edwin. Collaborative Learning. New York: Agathon Press, Inc., 1972.
Montessori, Maria. Education for a New World. Wheaton, Illinois: Theosophical Press, 1963.
Neill, A.S. Summerhill. New York: Hart, 1960
Piaget, Jean. Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Grossman, 1970.
Postman, Neil and Charles Weingartner. Teaching as a Subversive Activity. New York: Delacorte Press, 1969.
Rogers, Carl C. Freedom to Learn. Columbus, Ohio: A Bell and Howell Co., 1969.
Silberman, Charles E. Crisis in the Classroom. New York: Random House, 1970.
1998 ، 25 يناير، إفرنجي

التنمية البشرية وسوق العمل

أ . انتصار الصادق بن سعيد
الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق

تتعلق التنمية البشرية في إطارها الواسع بعملية توسيع للخيارات التي في جوهرها تنطوي على فكرة بناء القدرات البشرية التي تكفلها ثلاثة مضامين أساسية أولها أن يحيا الإنسان حياة مديدة وصحية اصطلح على تسميتها العمر المتوقع عند الولادة حتى سن الأربعين، واكتساب المعرفة ـ والحصول على حياة آمنة أو محسنة وما يندرج في إطارها من مرافق وإصحاح وبالتالي إمكانية العيش بطريقة لائقة منتجة وخلاقة.

إلا أن التنمية البشرية لا تنتهى عند ذلك ، فهناك خيارات إضافية تتراوح بين الحرية السياسية والاقتصادية ، والتمتع بفرص الخلق والابداع وبحقوق الإنسان المكفولة ، يأتى ذلك في معرض الحديث عن التنمية المستدامة كتعريف، وصعوبة الاستدلال عليه من خلال مؤشر واحد، إنما مجموعة دلالات تضم طيفاً واسعاً من المؤشرات تعكس حجم التطور المحرز على صعيد تنمية البشر، وفى الإطار نفسه اختيرت معايير للدليل البشرى بهدف تلافى القصور ونقاط الضعف والثغرات ، كما هو موضح في الإطار رقم (1) .

وإذا ما عملنا على توصيف وتصنيف الإنجاز الوطنى في مضمار التنمية البشرية، فقد اعتبرت ليبيا ضمن [1] مجموعة الدول ذات الإنجاز العالي في حقل التنمية البشرية ، فعلى متدرج قياسى يقع بين 0 -1 ، يأتى تقدير قيمة الأداء الليبى مساوياً 0.806 ، واحتلت ليبيا المرتبة 64 في تسلسل الإنجاز الإنمائي من بين 174 بلدا صناعيا ونامياً ، كما أن الرصيد المتميز المتمثل في قفزات كبيرة في نسب القيد المدرسى وصل إلى 77.5% حالياً مقارنة بـ 39% سنة 73 ف من السكان الذين يجيدون القراءة والكتابة، بالإضافة إلى الإنجاز الصحى المتمثل في الانخفاض في معدل وفيات الاطفال، الذي وصل 73 ف 118 لكل ألف ولادة انخفض

إلى 24.4 بالألف لكل ولادة عام 95ف .

ومن أجل إعطاء دلالة أكبر عند الحكم على إنجاز التنمية البشرية فلابد من الولوج إلى الجندر وقضايا التمكين، وتدل النسب على معدل العمر المتوقع بالنسبة للإناث هو 66 عاماً مقارنة بـ 48 عاما في نهاية الستينيات، فيما تشير مصادر دولية إلى العلاقة بين صحة الأم المرضع والحامل والطفل من خلال مؤشرات الأمن الطبيعي التي تتمتع بها المرأة في ليبيا بدءا بانخفاض وفيات الأمهات بفعل الولادات بإشراف مؤهل انتهاء بمستويات التغذية والتحصينات ، يأتي ذلك في إطار إظهار التمايزات بين الجنسين في التمتع بمدخلات ومخرجات التنمية البشرية.

نذكر في هذا المجال أيضا أن إنجاز مهام التنمية البشرية المستدامة مرتبط باقتصادات التعليم ، إذ يمكن النظر الى ذلك من خلال تكاليف ميزانية التعليم وتوظيفات النظام التعليمي ، إلا أن ذلك لا يلغى أهمية معاملات الأداء بالنسبة للنظام التعليمي القاضي بمحاربة الجهل وتحقيق الأمن المعرفى.

لذا كان الأهم ربط بيئة العمل ببيئة التعليم ، وجوهر هذه المعادلة (هو أن خطط تطوير وبعث سوق العمل مرتبطة بشكل جوهرى بمستوى القدرات البشرية المؤهلة وبالتالى فهي تطبيق لمنهج التنمية البشرية ، حيث يتم ضمان مستويين متلازمين من الاستثمار البشرى هما التكوين والانتفاع وما قد ينشأ عنهما من انعدام توزان ينعكس سلباً على حجم القدرات الإدراكية والتوظيف، فقد لا تتكافأ القدرات البشرية التي تم تكوينها مع الطلب عليها مع الزمن ، أوتفتقد الفعالية عند تخطيط عرض القدرات ، وفتح باب التشغيل ، مما يعرضها للهدر ، لذا كان من الأهمية بمكان استحداث أساليب لتخطيط القوى العاملة وتنظيم سوق العمل واستحداث هيكل مناسب للحوافز ، ومعايير الربحية يحددها سوق العمل.

إزاء ذلك ووفق مقومات التنمية البشرية

الإطار رقم (1)

يتعامل الدليل الوطنى مع ثلاثة أبعاد لقياس الإنجاز في مضمار التنمية البشرية وهى (التحصيل الصحي –التحصيل التعليمي – التحصيل المادي) وعادة يقوم الدليل الوطني للتنمية البشرية بحساب العمر المتوقع عند الولادة لتحديد الوضع الصحي والممارسة الصحية والوعى الصحي ويحكم ضمنيا على الإصحاح والمرافق وطبيعة السكن والمرافق، فيما يركز التحصيل التعليمي على حساب معدل التعلم، ومتوسط سنوات التمدرس، الالمام بمن يقرأ ويكتب من مجموع السكان والذين أعمارهم 10 سنوات فأكثر ، إضافة إلى حجم الإضافة المعنوية الخاصة بمعدل إلمام الإناث بالقراءة والكتابة في إطار التمكين وقضايا النوع ، أما التحصيل المادى والدخل واحتساب معدلات الاستخدام وفرص العمل وما يرتبط بذلك من فروق للتحصيل المادى بين المناطق على افتراض أن الخطط الانمائية المنطوية على زيادة الاستخدام وتخفيض البطالة كانت بنسب معقولة.

ولإنجاز مهام مجتمع الرفاه كان من الأهمية بمكان الإشارة إلى عنصرى الاستدامة والتوازن بالإضافة إلى معامل هام ألا وهو الكفاءة في الأداء عند الحديث على القدرات المهارية والفردية والعلمية والفنية لمخرجات العملية التعليمية، علماً بأن ذلك لا يتم إلا من خلال سياسة وطنية تعتمد على منظومة معلومات وبيانات إحصائية تربط بين القنوات المختلفة وتكفل انسياباً للمعلومة.. وفى هذا الاطار نتساءل عن الوضع التعليمى ومخرجاته باعتبار التعليم أحد المضامين الأساسية للتنمية البشرية إجمالاً ، ومدى قدرته على الإيفاء بمتطلبات سوق العمل .

فيما يتعلق بالسياسات التعليمية القاضية بالتوسع الكمى والمجانى بغرض استيعاب كل من هم في العمر المدرسى ، فإن ما تحقق في ليبيا إنجاز ، وذلك في معرض الحديث عن مضمون النظام التعليمى القاضى بحق التعليم للجميع ، والذي يدلّ على نسب التحاق مرتفعة ، فمعدلات الالتحاق المرتفعة والزيادات الفلكية في اعداد المتلحقين أظهرت توسعا أفقيا في التعليم الأساسي وصل إلى 90.8 % [(2)] في 84 ف ، فيما رصدته بيانات 95 ف 92.5 %، بينما بيانات 2001 ف رصدت صافى الالتحاق 98.0% مما يعكس رغبة لدى المعنيين بالشأن التعليمى في تحقيق أمن معرفى للجميع دون استثناء، وتطبيق فعلى لمبدأ التعليم للجميع.

بالمقابل وفى قمة الهرم التعليمى وبسبب التوسع في مخرجات التعليم الثانوى ، تصاعدت وبصورة حادة مخرجات التعليم العالي، وبامكاننا الإشارة إلى أن التوسع في أعلى الهرم التعليمى لم ترافقه دراسات جدوى ، وهى ضد مبدأ التحكم بالنوعية .. بمعنى أن التعليم العالي لم يخلق فئة مهنية عالية التدريب ، فمعايير الالتحاق على ما يبدو لم تتطرق إلى موضوع تدنى الكفاءة وبالتالى انعكس على العوائد المتوقعة ، وتجاهل الارتفاع في الاستثمارات الموظفة واحتياجات سوق العمل محل الدراسة .

يتزايد مستوى الدلالة بهذا الصدد إذا ما نظرنا إلى الجندر وقضايا التمكين ، والتطبيقات المراعية للنوع ، فمعدلات التحاق الإناث تتساوى مع الذكور بل قد تفوقها كما في بيانات عام 95 ف حيث أصبحت معدلات التحاق الإناث تساوى 68% مقابل 64 % للذكور ، قد يفسر الانحسار الواضح لنسب التحاق الإناث بسوق العمل مقارنة بالذكور ، بمحدودية حركتها وسط المجتمع وبالتالى محدودية الوظائف التي تؤديها وخاصة

تلك التي تتطلب قدرا من التنقل ، إلى جانب الوظائف بمواصفات خاصة

وبساعات عمل مرنة ويساعدنا الجدول التالى وأعداد الموجهين حسب النوع ..على استشفاف ذلك.

جدول يوضح المقارنة بين عدد الموجهين خلال عامى 2000-2001 ف.

البيان	الذكور		الإناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
2000 ف	1466	56.6	8790	43.4	20256	100
2001 ف	19958	76.4	9635	32.6	29593	100

هذا الاستعراض لمخرجات العملية التعليمية وما يشمله من إتاحية وإنصاف، والذي يظهر في شكل تدفق لأعداد الخريجين التي يستقبلها سوق العمل كل عام لمصلحة الذكور مقارنة بالإناث، وفى إهمال واضح لجانب التكلفة استوقفتنا ثلاث وضعيات هامة تشغل سوق العمل الليبى...

الوضعية الأولى خاصة .. بسوق العمل الليبى إذ تسوده بطالة، تتمثل في فترة انتظار قد تطول أو شكل تشغيل منقوص يقف بين مرتبة العمل وعدم العمل.

الوضعية الثانية.. عملية تلييب المهن والوظائف بفعل الزيادات الفلكية في أعداد الخريجين، ما عدا التخصصات العالية والحرجة والحساسة والمتطلبة خبرة، وبالتالى يمتصهم سوق العمل ، و فيما يملا سوق العمل الليبي مهن كانت لمستويات التأهيل الدنيا يتولاها خريجون .

الوضعية الثالثة .. تظهر بطالة للخريجين بشكل يفوق غير المتعلمين، فبإمكاننا توقع مخرجات مختلفة لسوق العمل،عادة يعانى خريجو النظام التعليمي من ضيق حيز التشغيل ، لذا يتجه الخريج للعمل الذاتى والمشروعات الصغرى ، ويستفيد من قدراته وخلفياته التعليمية في استخدامات إنتاجية ، إلا أن ذلك قد يكون محدود الأثر في غياب التسهيلات المصرفية والقروض التشجيعية وفترات السماح المشجعة .

وفيما يتعلق بالخلفية التأهلية، وبمبدأ التحكم بالنوعية والعمل على تحسين جودة وكفاءة الناتج االتعليمى فقد ظلت متدنية ، و مستويات الكفاءة لا تتناسب مع حجم الاستثمارات الموظفة من جهة واحتياجات سوق العمل.

ولا نختلف مع البعض في القول بأن الرؤية التنموية المتكاملة لم تعد مقتصرة على تطوير المجتمعات، أو حسابات تقليدية

للعمل الانمائى، والهيمنة مقتصرة على رأس المال المادى أو المالى، صار هناك رساميل أخرى بشرية واجتماعية ومؤسسية يجب استثمارها بشكل أفضل، إضافة لكونها أى الرساميل التقليدية سهلة القياس والتعريف في شكل مصفوفة مخرجات ومدخلات، أما رأس المال البشرى المتمثل في المهارات والمعرفة لدى الفرد وما ينطوي عليه ذلك من قدرة على ولوج سوق العمل فهو مرتبط بكفاءة الفرد ومهاراته الإدراكية والحسية .

نذكر هنا بأحد أهم التحديات التي تواجهها التنمية البشرية فى ليبيا و المندرجة في إطار توسيع وتطوير سوق العمل وتحقيق نمو مستدام باستخدام التقنية وتحقيق نمو للانتاجية من خلال المخرجات التعليمية، لذا كان من الأهمية بمكان الإشارة إلى سوق العمل الليبى من خلال الإطار رقم (2)..

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين التأهيل العلمي الذي في جوهره يعتنى بالمواءمة بين نظم التعليم من جهة من حيث المناهج والتخصصات العلمية و احتياجات السوق والوظائف ذات التصنيف والتوصيف المهنى، فمخرجات التعليم غير متوافقة بالقدر الكافى مع متطلبات سوق العمل ، كما أن تخصصات أخرى يتزايد فيها إعداد الخريجين على متطلبات سوق العمل مثل

الإطار رقم (2)..

يجزم البعض بأن سوق العمل الليبى ومعدلات البطالة ومستوى الأجور وشروط دخول المهنة ، ظلت غير مقترنة بمعايير مقننة ، بمعنى التدقيق في المهارة الفعلية والمعرفية ، بالتالي فإن سوق العمل الليبى اعتمد على مقدار التعليم والشهادات ، ولم يتناول نوع التعليم ومدى ملاءمته اى ما يبديه الفرد من كفاءة ، ففى مرحلة لاحقة برز لنا مفهوم اصطلاح على تسميته تسعير الشهادة الذي يتبع نظرية الفرز.. وبناء على ذلك فإن الفنى العامل المتعلم يحصل على أجر أفضل من غير المتعلم بسبب مهارات ومعرفة الاول، ولكونه يحمل خصائص مفترضة تتصل بالشهادة الحاصل عليه وتكفى لتعيينه، تضيف هنا أن العامل غير المتعلم قد يتمتع بأجر عال بدون عائد اجتماعى وباثر مباشر على الإنتاجية ، بالمقابل استجدت تغيرات معاصرة في سوق العمل الليبى تتطلبت ضرورة تمتع الفرد بقدرات متعددة الوظائف والمهارات الإدراكية والحسية، وقدرة على التعامل مع أنظمة الاتصال المتعددة الوظائف.

ولعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن سوق العمل الليبى لا يتكيف بسرعة لكونه غير مرن لمتدرج الأجور، يساند ذلك انعدام وجود فرص بديلة بالنسبة لتدريج المهن فهو تقليدى، والتفاوتات في العائد الفردى لبعض المهن وعدم وجود نظام معلومات كاف عن فرص العمل والتشغيل.

التخصصات الإنسانية ، فقد يصعب توزيعهم بفعل الاعتبارات الاجتماعية وليست اقتصادية في المناطق النائية التي تعانى من عجز فعلى .

ومن الملائم الإشارة إلى عدم التطابق بين مخرجات التعليم وسوق العمل ، إما أن يكون سوق العمل غير مؤهل بدرجة كافية تؤهله لاستيعاب مخرجات النظام التعليمى ،

أو غياب استراتيجية تعليمية ومعرفية قادرة على الإحاطة بمتطلبات سوق العمل .... فهل نمتلك نظاماً تعليمياً كفؤاً قادرا من خلال مخرجاته على تحقيق أهدافه.. من خلال التكوين والإعداد وحجم الانتفاع بالموارد البشرية ؟!

بعض البحاث يشيرون إلى طرف المعادلة الخاصة بالتكوين والإعداد على اعتبار أنه أكبر إسهام فى الاستثمار في رأس المال البشرى هو التحقق من نوعية عملية التعلم، ويعتبرون الموارد البشرية (الطلبة) في مراحل التعليم المختلفة مدخلا هاما من مدخلات العملية التعليمية، و يرتبون لعائد مجتمعي يفوق الحسابات الاقتصادية في الأهمية، لأنه يؤسس لثروة من المعارف والقدرات وفق خصوصيات سكانية ، لا أننا في ليبيا نلمس زيادات فلكية وتوسعا في سياسات القبول وأعداد الخريجين، ارتبط بتدنّ في الكفاءة من خلال معدلات الرسوب والتسرب وانخفاض في حيز المهارات والقدرات الادراكية والحسية لدى تلك المخرجات التعليمية الداخلة لسوق العمل.

و بالإضافة إلى ذلك يجب ألا ننسى الفجوة القائمة بين مخرجات العملية التعليمية وسوق العمل ، فالنظام التعليمى يخرج أعدادا متزايدة ولا يجد سوقا لاستيعابها وامتصاصها إما بسبب القدرة الخاصة للخريج ، أو خصوصيات سوق العمل ، إزاء ذلك سعى القائمون بالعملية التعليمية إلى إعادة النظر في النظام التعليمي وإعادة هيكلة سياسات القبول لخفض المخرجات التقليدية من خلال التعليم الفني والتخصصي من جهة ، ومعالجة تدنى كفاءة العوائد التعليمية ، بغرض استيعاب المخرجات االتعليمية في إطار سياسة للتوظيف الأمثل ولإعادة هيكلة مخرجات العملية التعليمية والتدريبية .

جدول يوضح توزيع الموجهين على مواقع العمل حالياً حسب المؤهل

البيان	معاهد فنية	موهل جامعى	غير موهل	شهادة مرحلة التعليم الاساسى	ثانوى عام	تدريب مهنى اساسى	دورات قصيرة	تدريب متوسط	ثانوى تخصصى	خبرة عملية
النسبة	28.5	23.5	20.4	9.5	6.3	2.9	2.9	2.5	2.4	1.0

المصدر .. الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق

يحسن بنا هنا الإشارة إلى النواحى التنظيمية والفنية، منها دمج أمانة التعليم وأمانة التكوين والتدريب في تنظيم مؤسسى واحد في خطوة تعكس حرص القائمين بالشأن التعليمى على أحدث تنسيق بين سياسات القوى العاملة ومتطلبات سوق العمل وبين تكوين وإعداد تلك القوىمن خلال النظام التعليمي وذلك ما يؤكده الجدول الذى أظهر 28.5 من الموجهين إلى مواقع العمل من خريجي المعاهد الفنية .

وتأسيساً على ما ورد فإن البعض يطرح ضرورة وجود معايير تتعلق بالتكوين والإعداد من خلال نظم التعليم والتدريب ، كما أن القدرات البشرية في مستوى الانتفاع لم تصل إلى المستوى المطلوب إما بسبب ضعف آليات الحوافز ، أو ضيق حيز الاختيار في سوق العمل الليبي بفعل ملامحه التقليدية ، مما أدى إلى تكدس الخريجين في مؤسسات القطاع العام ، وأثر فى امكانات نمو رأس المال البشرى وبالتالي مساهمته في بناء الاقتصاد الوطني.

ولعل الأهم هنا هو أن سياسة التلييب والإحلال والتمهين (التعليم المهني) دون حسابات دقيقة أو تنسيق أدت إلى نتائج مضللة، يأتي ذلك في معرض الحديث عن قناعتنا بأن دعم اى نمط تدريبي أو تعليمي أو التوسع في أى منهما يجب أن يستند إلى معيار للاستثمار، مع عدم السماح للفاقد المتنامي من السيادة على أى نسق تعليمي.

إلا أننا نعول كثيرا على اقتصادات التعليم ، ومدى جدوى الاستثمار في رأس المال البشرى باعتباره مدخلا رئيسيا لجهود الإصلاح المستقبلية ، وتطوير الواقع الاقتصادي عامة والتعليمي خاصة ، فالتعليم هو الوسيلة الأنجع لتطوير الشخصية العارفة ، إلا أن واقع المخرجات التعليمية والفشل في نقل المهارات إلى حيز الأداء في سوق العمل كعدم القدرة على الاستنتاج والتطوير والتحليل أديا إلى قناعة مفادها أن التخطيط للتعليم من منطق احتياجات سوق العمل دون النظر إلى الضوابط الأخرى له مردود سلبي .

من خلال تناولنا الوضع التعليمي وربط بيئة التعليم ببيئة العمل نحاول أن نرسم ملامح النموذج الليبي والذي اظهر ما يلي ...

- التوسع الكمي في النظام التعليمي الليبي كان استجابة للطلب الاجتماعي، فالتحصيل العلمي صار غاية اجتماعية لغالبية الأسر الليبية بغض النظر عن العائد الفردي المتأتي الذي لم يعد مقترنا بالدخل العالي.
- لم يكن هناك أولوية لتوجيه النظام التعليمي بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل وفق سياسة الباب المفتوح في القبول والالتحاق.

- إصلاح المدخلات التعليمية من خلال التدريب المهني كان خيار المعنيين بالشأن التعليمي ولم يكن وفق سياسة وطنية للتدريب .

- النسب المرتفعة المدرجة في المحور محل الدراسة سواء معدلات القبول أو الالتحاق المرتفعة وإعداد الخريجين لا تتعلق بعامل الكيف والنوعية، والمثال على ذلك تكدس خريجي الكليات العلمية في قطاع التعليم ، بالرغم من أن القطاع وصل إلى حد التشبع ولم يعد قادرا على استيعاب المزيد .

- القدرة الذاتية للخريج وحيز الاختيار في سوق العمل يظلان محل شك على ضوء انخفاض الكفاءة وتدنى النوعية.

تناول تقرير التنمية البشرية معدلات النمو السكاني بفعل الاستثمارات ومشاريع التنمية التي تزامنت مع تناقص القوى العاملة الليبية ، إلا أن اللافت للنظر ثبات نسب السكان الوافدين كما ورد بتعداد 84 ف -95 ف يأتي ذلك بالرغم من التباطؤ الحاد في مشروعات التنمية وضعف قدرة الاقتصاد الليبي على توليد فرص عمل

- كما هو موضح بالجدول محل الدراسة.

معدل نمو السكان الليبيين وغير الليبين

السنوات	ليبيون	غير ليبيين	المجموع
84 ف	323105	411517	3642576
95 ف	4389739	409326	4799065

نلاحظ هنا انخفاض معدل النمو السكاني بالرغم من أن نسب نمو السكان الوافدين لم تتدنّ بأقل من 0.05% لذا فمن الواجب توفر سياسة وطنية للسكان تتولى تنظيم العمالة وتتدراس الطلب عليها وعلاقة ذلك بمتطلبات سوق العمل وتراعى التوزان السكاني ومعدلاته.

ما العمـــل إزاء ذلك؟

البديل الأول .. تجويد ورفع كفاءة العملية التعليمية بأبعادها المختلفة، على أن يشمل إصلاح المدخلات والعمليات ، وثبات كم من المتغيرات ذات الأثر ، بالإضافة إلى أن الاولوية لسد الاحتياجات من القوى العاملة مقابل الاولوية على حسابات العائد ، فمعيار الجدوى هنا وما يقترحه من إصلاحات للوضع التعليمي وربطه بسياسة الإصلاح لواقع

شهدت فترة الثمانينات انعطافا حاداً باتجاه تنويع النظام التعليمي من خلال قرارات المؤتمرات الشعبية واللجنة الشعبية العامة والتي تنطوي في المجمل على خفض قوة العمل الغير الليبية واستبدالها بسياسة الاحلال والتليب، مما يتطلب طلبا محلياً متزايداً.

ومن خلال خطة التحول 80 -85 ف المتضمنة إعادة النظر في النظام التعليمي والبنية لتعليمية جديدة والتي تركز على تنويع التعليم وإدخال التعليم المهني والتقني في نظام التعليم العام بالإضافة إلى تطوير النظام التعليمي وربط الدراسة النظرية بمجال التدريب النظري بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والمنسجمة مع التحول الاقتصادي، مما أدى الى رفع إعداد الطلبة بمعاهد التعليم الفني الى 14.4% وتطور عدد المراكز الى 190 مركز، فيما ارتفع إعداد الملتحقين بالتعليم الفني حتى وصلت إعداد المسجلين في التعليم الفني نصف إعداد المسجلين في التعليم الثانوني العام.

الاقتصاد وسوق العمل ، وهو ليس مجرد النظر إلى مؤشرات العرض والطلب وتوازناتها عند التخطيط للتعليم ومخرجاته مقابل احتياجات سوق العمل ، إنما دراسة للسوق وعلاقاته ، وخاصة أن السوق يعاني من حالة عدم الكمال والاعتماد على نظرية تسعير الشهادة والفرز ، ومعايير التعيين أو التوظيف الاجتماعي الذي لا يخضع لمعيار اقتصادي ، فلا يمكننا تطبيق نظريات رأس المال البشري في حساب العرض والطلب إلا بعد التأكد من أن الخريج يمكن أن يعمل على زيادة الإنتاج والإنتاجية ، وهذا النموذج يتم تصحيحه في إطار الاصلاح التعليمي وإصلاح سوق العمل ، وأن تأخذ التشوهات بعين الاعتبار .

البديل الثاني.. بحساب العائد و التكلفة، وترشيد الإنفاق وإخضاع تكاليف التعليم لبدائل التوظيف الأمثل، من خلال مقارنة تقع بين تكاليف التعليم والنمط التعليمي والتدريبي السائد وبين إنتاجية الخريج المتوقعة.

البديل الثالث.. هناك نوع من القطيعة التفاعلية والمعلوماتية بين مختلف القطاعات ـ فالتعليم كقطاع مثلاً تبنى التعليم والتدريب الصناعي دون تنسيق مع أمانة الصناعة من حيث نسق الاحتياجات والمهن وسنوات الدراسة، لذا يجب إزالة التضارب والازدواج، وبإظهار حجم الاحتياج في كل أمانة واستحداث نظام معلومات السوق تلزم بها كافة الجهات.

البديل الرابع.. ابتداع أساليب تدريب وتعليم، كالتعليم عن بعد والتعليم المتنقل بهدف إرساء هياكل معرفية جديدة لمختلف الشرائح ويحقق دخولا لحقل التخصص، والتدريب بعقلية الريادة ، ويركز على الجوانب العملية والتطبيقية ويسهم في تطوير الإنتاجية لخلق سوق عمل تقل فيه التشوهات .

البديل الخامس.. تنويع النظام التعليمي وما ينطوي على ذلك من خلق فرص عمل، فخفض المخرجات التقليدية واستبدالها بأخرى فنية كان خيارا واضحا للمعنيين

بالشأن التعليمي في فترة زمنية معينة من خلال مسميات (الثانويات التخصصية وثانويات العلوم الأساسية) التي تعد وتؤهل لدخول سوق العمل أو تسلح الفرد بمهارات تطبيقية وفنية وتعده لمجالات تعليمية متقدمة.

ولكن لنتساءل هل نجح التعليم الفني في أداء مهامه ؟

لنقد تجربة التنويع التعليمي والتمهين نتحسس بوضوح وجود بطالة بادية في التفاقم ، فأرباب العمال يفضلون تدريب عمالهم بأنفسهم ، وينظرون إلى خريجي المعاهد الفنية باعتبارهم ذوى مهارات منخفضة مما يقلل حجم الطلب عليهم في سوق العمل كما هو موضح في الجدول محل الدراسة ...

التوزيع النسبي للباحثين عن عمل حسب المؤهل

البيان	معاهد فنية	مؤهل جامعي	غير مؤهل	دورات قصيرة	شهادة المرحلة الأساسية	ثانوي تخصصي	تدريب مهني متوسط	ثانوي عام	تدريب مهني أساسي	خبرة عملية
النسبة	31.9	19.9	16.6	6.5	5.7	5.4	4.6	4.6	3.3	1.4

يتضح هنا أنه بالرغم من نسب الباحثين عن عمل من خريجي المعاهد الفنية ، فأن مصادر عدة تشير إلى ارتفاع تكلفة التعليم المهني أكثر من التعليم الاكاديمى ، بالإضافة إلى أن نسق المهارات المكتسبة دون المستوى بسبب انعدام وجود مقابلة للتطورات على مستوى المناهج وطرق التعليم ، وانحسار المهارات المتمثل في معدلات الرسوب العالية .

متطلبات الإصلاح .. بربط بيئة التعليم ببيئة العمل

لإيجاد توطين جديد للقوى العاملة يقترح البعض إدخال المشروعات الصغرى والمتوسطة والاعتماد على زيادة الإنتاجية ، ورهان التصدير ، ولذلك يجب إجراء دراسة مسحية للتعرف على واقع المشروعات الصغرى والمتوسطة ، وضرورة تحديثه باعتباره مجالا واسعا لامتصاص العمالة المتعلمة وغير المتعلمة ,

- إنشاء صندوق لدعم المشروعات الصغرى والمتوسطة على غرار وكالة النهوض بالمشروعات الصغرى والمتوسطة في تونس التي تتولى منح القروض المشجعة ومعالجة تدني الإنتاجية وتخلف أساليب الإدارة والتسويق .

- تبنى فرضية مفادها أن العلاقة بين نوعية التعليم والنمط التدريبي من جهة وإنتاجية الخريج في سوق العمل من جهة أخرى علاقة تتبعية ، فالكفاءة الداخلية لدى الطالب ومستويات الأداء من خلال التمحيص والتحليل والتطوير وإدراج التكنولوجيا فى الحصص الدراسية ذات أثر فعال في الإصلاح المنشود لبيئة العمل.

- في نظرة استدلالية على احتياجات المهن ونسق المهارات التي يمتلكها الخريج والتي لا يجرى مقابلتها فى سوق العمل، فقد رصد تقرير التنمية البشرية 99 ف بطالة الخريجين بما نسبته 10% [3] يشكل خريجو العلوم الإنسانية نسبة لا بأس بها ، فما تزال الحاجة ماسة إلى خريجي العلوم التطبيقية والتخصصات الحساسة والحرجة .

- إعادة رسم خريطة العمالة وتوسع الطبقات ذات الجهد العلمي المتميز ، والمثال على ذلك صناعة السيارات في البلدان المصنعة تتطلب عددا لا يستهان به من الوظائف ذات القيمة المضافة العالية والمتطلبات المهارية والعقلية التي فى المجمل تسهم في توفير فرص عمل تتعلق بالتشغيل والتصميم والصيانة .

- ضرورة إجراء دراسة مسحية تتولى تقييم واقع مؤسسات التدريب التي سبق أن تبنتها السياسة التعليمية كخيار مستقبلا وذلك لتقييم أدائها وجدواها وبدائلها وحجم الأداء لديها بالإضافة إلى المتغيرات التي قد تطرأ عليها مستقبلاً .

- قبل تعميم اى نمط تدريبي وتعميمه على مراكز التدريب من قبل المعنيين بالشأن التعليمي يجب الاحاطة بمدى ربحية التدريب للمؤسسة ، وموقف أرباب العمل من المخرجات التدريبية ومدى ملاءمة بيئة التدريب ، كل تلك القضايا يجب حسمها وفق معادلة التكاليف والعوائد قبل اعتمادها .

- يقترح البعض السماح لنقابات المهن بإنشاء جامعات خاصة بها تتولى تدريس مهن معينة وتركز على أقسام علمية يحتاج إليها سوق العمل لتطوير القاعدة الاقتصادية (والمثال على ذلك الجامعة المستنصرية بالعراق وهى ذات نمط تكنولوجي بحت) .

الطرق الكفيلة بتوسيع سوق العمل ....

بودنا الإشارة إلى التلاؤم بين عرض القوى العاملة من جهة والنظام التعليمي واحتياجاته التي يفرضها المسار الاقتصادي والاجتماعي من جهة أخرى والتي لا يجرى مقابلتها فى سوق العمل عبر مهن واحتياجات ، علماً بأن المخططين للقوى العاملة والنظام التعليمي وعالم العمل بمحدداته المختلفة يتحركون بصورة منفصلة مما خلق فجوة كبيرة بين النسق التعليمي والحالة الاقتصادية كرستها إجراءات إدارية غير متسقة وانعدام وجود

نظام معلومات فعال ... لذا نقترح:

- التوسع في المشروعات الصغرى والمتوسطة والمتناهية الصغر.

- مرونة سوق العمل تعتبر مطلب المستثمرين من حيث الأجور وساعات العمل ونسق الأداء وشروط العمل.

- التدريب وإعادة التدريب باعتباره وسائل تهئية الفرد للمتغيرات في سوق العمل.

- التوسع في دور المرآة يأتي ذلك في إطار قضايا النوع والتمكين، تاريخيا تضاعفت نسب النساء العاملات من مجموع قوة العمل بنحو ثماني مرات 73 ف 95 – ف من واقع استقصاء ميداني تولت رعايته الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق في إطار تقرير التنمية البشرية 99 ف الذي اعتبر مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي فوق المتوسط مقارنة بالمعدلات العربية وإن كانت دون مستوى الطموح عند مقابلتها بالامكانات وطبيعة التكوين والتأهيل، الذي جاء نتيجة تزايد نسب التحاق المرأة المدرسي.

على أن توزيع مساهمتها في القطاعات الإنمائية كما توضحه بيانات 95 ف ظل مقتصرا على قطاعي الصحة والتعليم والذي وصل إلى 82% ، فيما تضاءلت مساهمتها في الحقول الحساسة والحرجة كفروع الهندسة الوراثية والجينات والتكنولوجيا وما شابه ذلك ، مما يظهر أن الاستثمار المكثف في رأس المال البشرى لم يقابله ما هو متوقع من عوائد اجتماعية وفردية ، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود هدر لقوة العمل النسائية من خلال التسرب ، أو تركزها في القطاعات الخدمية مما أثر سلباً في مكتسباب التنمية البشرية ، لذا فمن الضروري العمل على توسيع العمل الفردي والتشاركي المدر للدخل والمساعدة بدراسات الجدوى والتأهيل والتدريب وتقديم القروض إلى المشروعات النسائية.

التوصيات ..

- ربط الاستثمارات التعليمية بالإنتاجية، من منطلق التوافق مع القول بأن مستويات الإنجاز في العملية التعليمية بكافة مدخلاتها وتحقيقها لنتائج ذات دلالة تتعلق بالتأكيد على أن التخطيط للتعليم يرتبط بتغطية الاحتياجات في سوق العمل، لذا يتوجب علينا إدراك أن تحسين جودة ونوعية وكفاءة المخرجات التعليمية، وتصحيح الوضع الحالي للهرم التعليمي وتدرجاته حتى قمته والمرهون بالتخطيط الكيفي الذي يتولى وضع رؤية أكثر تحديد المستويات الأداء ومراجعة جودة وكفاءة التعليم بطريقة ديناميكية تتغير بتغير المعايير.

- القاسم المشترك للخطط الإنمائية والتشابك القطاعي يفرض تصورا مفاده أن

التعليم والصحة والتنمية البشرية والقوى العاملة مرتبطة بعضها مع البعض والعمل الانمائى في قطاعات التنمية البشرية والتخطيط له وتنفيذه مرتبط بضرورة مقابلة احتياجات سوق العمل عن طريق تنويع الاختصاصات والتمهين والتدريب وحسابات العاملين بالقطاع التعليمي دون إهمال القطاعات المؤثرة فى هذا الحقل.

- نظم المعلومات التى تتولى تنظيم ونقل ومعالجة واسترجاع كل ما يتعلق بأسواق العمل والقوى العاملة ، يفترض على الهيئة العامة للقوى العاملة الاتصال بمنظمة العمل الدولية لتزويدها ببرمجيات خاصة بمعلومات عن أسواق العمل والعمالة.

-هناك من يشكك فى أن خطط تطوير النظام التعليمي ليواكب احتياجات السوق يمكن إنجازها بالبنية الادارية القائمة التي تعانى من تشوهات واضحة مثل عدم الاستقرار أو إجراء إصلاحات إدارية تفتقر إلى العمق ، علماً بأن الإدارة في ليبيا لم تصل إلى تخطيط محكم يحقق إصلاحا فعليا ينقل الإدارة فى ليبيا من واقعها التقليدي الموغل فى الارتجال من حيث تنظيمها إمكانياتها وأساليبها ومسؤولياتها وصلاحياتها وعلاقاتها بمتخذي القرار .

- نظراً إلى أهمية المنشآت الصغرى والمتوسطة فى تلبية احتياجات السكان وتوليد فرص العمل نقترح اللجوء إليها لما تتميز به من خصائص على مستوى التقانة ونسق المهارات والأجور وطرق الإدارة ومستوى التنظيم والتسويق بشكل يحقق نمو للإنتاجية ويمتص فائض قوة العمل .

- طرح بدائل تتعلق بالارتقاء بقوة العمل بتطوير الخصائص التدريبية والتعليمية من خلال برامج تدريب دورية ، وفى هذه الحالة لا يكون المعيار مقابلة المعروض من القوى العاملة بالطلب عليها إنما الجودة والكفاءة تفرض نفسها.

- خلق نظام مصرفي نشيط وفعال مساعد للاستثمار يحقق الحركية الاقتصادية ويحفز الطلب على القوى العاملة ، علماً بأن اتجاهات الاستثمار تتحدد بها نوعية العمالة من حيث المهارة والتخصص .

إجمالا..

تسعى التنمية البشرية إلى خلق قوة عمل متعددة المعارف والامكانات، مما يتطلب تدريبا أكثر إحاطة وأكثر عمقا ، بالإضافة إلى التزود بالثقافة العامة ، لهذا اعتبر البعض التغيرات الفنية والسلوكية وإعادة النظر فى عملية التعلم ونوعية التدريب والتخلي عن التوصيف التقليدي للعمل كلها أساليب لخلق سوق عمل ملائم للخصوصية الليبية ، أحد أهم مميزاته مهارات تكتسب تربط بين الادارك الحرفي لابجديات العمل ومستوى نفسي وسلوكي عرف لدى البعض بعقلنة السلوك الإنتاجي في سوق العمل .

الهـــوامـــش

(1) تقرير التنمية البشرية 99 ف / الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق.
(2) دارم البصام / تحليل السياسات القطاعية للموارد البشرية في الجماهيرية / 1996 ف
(3) تقرير التنمية البشرية ،99 ف، الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق .

قائمة المراجع:-

- د. عبد النبي بو غنية، المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية، طرابلس، أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والتدريب المهني .
- المركز الوطني للبحوث التدريبية والتعليمية - دارم البصام ، التوجهات الجديدة في اقتصادات التعليم ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت، 1980 ف - أمانة اللجنة الشعبية العامة للتخطيط والتجارة .
- أبو القاسم الطبولي وآخرون: وضع السكان والقوى العاملة .

هده الورقة تم إلقاؤها بالمؤتمر الوطني لسوق العمل بتاريخ 22 . 2. 1372 و.ر - طرابلس .ليبيا .

تطور التخطيط التربوي في ليبيا

د . على عثمان المنصوري
جامعة القبة

مقدمـــــــة:

لا شك أن دراسات التخطيط قد شغلت اهتمام رجال البحث العلمي والمنظمات الدولية والمسئولين عن السياسية الاقتصادية والأنظمة الاجتماعية في حكومات العديد من الدول منذ فترة ليست بالقريبة، ولكن الحاجة إلى دراسة التخطيط وأدواته ووسائله وأساليبه لم تظهر بشكل واضح إلا عندما احتلت قضيتا التخلف والتنمية في أعقاب الحرب العالمية الثانية الاهتمام الأول لدى حكومات الدول النامية

ومن هنا شرعت هذه الدول تبحث عن إمكانات تغيير واقعها وخاصة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية حيث وجد الباحثون وسائر المعنيين بتطوير المجتمعات أن عملهم رهن بما يحققه التخطيط ولاسيما التخطيط التربوي بشكل خاص الذي يهتم بتنمية العنصر البشري باعتباره مرتكزاً لكل تنمية وأساساً لكل تطوير.

وبما أن ليبيا تعد من الدول التي حصلت على استقلالها (الاسمي) من الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية، أي بالتحديد في عام 1951 ف ، فإنها لم تعرف التخطيط الاقتصادي أو التربوي إلا بعد تشكيل أول حكومة وطنية بعد هذا الاستقلال، وإن كان تخطيطها في الفترة التي سبقت قيام الثورة -كما سنرى في هذه الدراسة- قد وضع أو بالأحرى ساهمت في وضعه هيئات ومؤسسات أجنبية، إلا أن ذلك في اعتقاد الباحث لا ينبغي تجاهله أو عدم الإشارة إليه، بل يمكن اعتباره بداية وخطوة من الخطوات التخطيطية التي مهدت لقيام التخطيط للتربية والتعليم بعد قيام السلطة الشعبية، حيث إن وضع أول خطة تربوية في البلاد عام 1963 ف كان الباكورة التي حددت معالم الطريق للتعليم والتربية في ليبيا حسب الإمكانات المتاحة في تلك الفترة.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تسليط الأضواء على واقع التخطيط التربوي في ليبيا وتطوره بعد قيام السلطة الشعبية، وأثر هذا التطور على إمكانية تطوير التعليم والأهداف التربوية، أي إلى أي مدى حقق هذا التخطيط أهدافه المرجوة في ضوء المعطيات والأسس والفلسفة الجديدة للمجتمع العربي الليبي بعد قيام الثورة؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة في اعتقاد الباحث إلي المساهمة في أثرأ الدراسات التي تهتم بالتخطيط التربوي في ليبيا نظراً لقلة مثل هذه الدراسات وخاصة الدراسات التحليلية التقويمية التي تقوم بتحليل الواقع وتبرز إيجابياته وسلبياته لأننا قد تعودنا -في الواقع- على ذكر الإيجابيات دون التركيز على الجوانب السلبية التي يمكن من خلالها الوقوف على الأخطاء ومحاولة تقويم اعوجاجها ومن ثم يمكن تعديل المسارات نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

إجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على استخدام المنهج التاريخي التحليلي التقويمي من أجل الوصول إلي نتائج قد يمكن أن تعتبر مدخلاً لدراسات تقويمية أخرى مثل الدراسة المقارنة التي قام بها فريق من الباحثين بتكليف من الهيئة القومية للبحث العلمي عام 1998 ف وتصدت إلى واقع التعليم العالي في ليبيا مقارنة بنظم التعليم العالي الأخرى في كل من الوطن العربي وألمانيا وأمريكا.

النظام السياسي الجديد في ليبيا وأثره في عملية التخطيط:

مرت ليبيا بعد قيام الثورة بعدة تجارب في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية شهدت البلاد خلالها تطورات وتغيرات جذرية في تلك المجالات ، وكان من الطبيعي أن تنعكس آثار تلك التطورات والتغيرات التي جاءت بفعل الثورة على عملية التخطيط بعامة والتخطيط للتربية والتعليم بصفة خاصة ، حيث إن أهداف التعليم قد أصبحت أهدافاً قومية نابعة من الفلسفة الجديدة للمجتمع ، مما يجعل تنفيذها يتطلب من ثم ضرورة تبني سياسة تعليمية تشتق أهدافها ونظمها من فلسفة الثورة ، وتتمشى مع أهدافها وروحها وطبقاً لمنطلقاتها لتساعد على تحقيق القيم والأغراض التي ترمي إليها.

ولعل ما يعنينا من تلك التجارب هو قيام المؤتمرات الشعبية الذى أدى بدوره فيما بعد إلي (إعلان سلطة الشعب) ونظراً لما أحدثه هذا التطور الجديد للنظام السياسي في ليبيا من أثر عميق في عملية التخطيط للتنمية في البلاد، حيث إن ماحدث في 2 من مارس 1977 ف قد بشر بميلاد نظام

ديمقراطي جديد في ليبيا والذي تمثل في المؤتمرات الشعبية الأساسية التي تولت اتخاذ القرار، واللجان الشعبية التنفيذية التي أسندت إليها عملية تنفيذ القرارات الصادرة عن المؤتمرات الشعبية الأساسية.

وأمانات هذه المؤتمرات الشعبية الأساسية واللجان الشعبية التنفيذية يتم اختيارهم عن طريق التصعيد الشعبي في الميادين والساحات العامة بالمدن والقرى والأرياف وداخل النقابات والاتحادات والروابط المهنية من القاعدة إلى القمة.

وقد جاء إعلان سلطة الشعب فقد جاء تتويجاً لقيام تلك المؤتمرات واللجان ومحصلة طبيعية لتجاربها التي خاضتها خلال مدة تجاوزت ثلاث سنوات من قيامها، إذ جاء في وثيقة إعلانها أن السلطة الشعبية المباشرة هي أساس النظام السياسي في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، فالسلطة للشعب، ولا سلطة لسواه ، ويمارس الشعب سلطته عن طريق المؤتمرات الشعبية واللجان الشعبية، والنقابات والاتحادات والروابط المهنية، ومؤتمر الشعب العام.(1)

(1) تكوين المؤتمرات الشعبية واللجان التنفيذية:

أنطلاقاً من مقولة (رقابة الشعب على نفسه) بدلاً من رقابة الشعب على الحكومة، فقد جاءت صورة المجتمع السياسي في الجماهيرية الليبية مطابقة تماماً لهذه المقولة، حيث قسمت الجماهيرية إلى عدد من الشعبيات، في كل شعبية عدد من المؤتمرات الشعبية الاساسية يتناسب وعدد السكان، ويتم في كل شعبية وعن طريق التصعيد الحر المباشر اختيار لجنة شعبية نوعية إدارية لكل قطاع من القطاعات المختلفة تختص بتنفيذ القرارات والتوصيات التي تصدر عن المؤتمر الشعبي الأساسي في كل ما يتعلق بالشئون الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في نطاق الشعبية.

أما على مستوى الجماهيرية فتوجد لجنة شعبية عامة لكل قطاع تكون اختصاصاتها مشابهة لاختصاصات اللجان التنفيذية على مستوى الشعبيات ولكن على مستوى أعم وأشمل، ويتم اختيار أمناء اللجان الشعبية العامة عن طريق مؤتمر الشعب العام، ومن بين الأعضاء المصعدين عن القطاعات المختلفة من لجان الشعبيات، وتختص هذه اللجان بشكل عام برسم السياسة العامة للقطاعات المختلفة وذلك وفقاً لما يصدر عن مؤتمر الشعب العام من قرارات وتوصيات.

وبناء على ما تقدم فلا بد أن تبرز عدة

تساؤلات مثل: كيف يتم اتخاذ القرار ؟ وكيف تتم أيضاً عملية التخطيط للتربية والتعليم في ضوء هذه المتغيرات الديمقراطية الجديدة والنظام السياسي الجديد في الجماهيرية الليبية؟ وما السبل التي تتم عن طريقها عمليات تنفيذ ومتابعة وتقويم الخطط التربوية؟ وما أثر ذلك في عملية تطوير التعليم والأهداف التربوية خلال هذه الفترة ؟

هذا ما سوف نحاول أن نتناوله بالتحليل والتقويم في هذه الدراسة.

(2) سياسة اتخاذ القرار وكيفية وضع الخطة في ظل النظام الجماهيري الجديد:

إن سياسة اتخاذ القرار في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى منذ إعلان قيام سلطة الشعب في مارس 1977ف، قد أصبحت تستند إلى أن فلسفة النموذج الجماهيري للتخطيط في الجماهيرية الليبية تقوم على الأسس الثلاثة التالية:-

أ- إن قرارات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتخطيط لها، قرارات مصيرية تهم كل فرد من أفراد المجتمع، ومن ثم فإن المشاركة الجماهيرية في اتخاذ مثل هذه القرارات حق من حقوق الفرد في المجتمع.

ب- إن الخطط التنموية في نهاية المطاف هي وسائل لمقابلة احتياجات ومتطلبات الجماهير، وعليه يمكن القول بأن إشراك الجماهير بحيث تصبح هي المقررة لتحديد احتياجاتها ومطالبها هو الطريق الأفضل حيث إنها الأدرى بمصالحها ومتطلباتها.

ج- إن احترام الذات الإنسانية وإرادتها، واحترام قدرة الإنسان ورغبته في تقرير مصيره، تستوجب إشراك كل أفراد المجتمع في وضع القرارات التي تخص رسم السياسة العامة للمجتمع، بما في ذلك رسم الخطط التنموية والتخطيط لها.

بناء على تلك الفلسفة فإن عملية التخطيط، وإقرار الخطط قد أصبحت من اختصاص المؤتمرات الشعبية الأساسية التي توجد من خلالها جماهير الشعب الليبي، حيث يتم طرح الاحتياجات والمشاكل التي تواجه الجماهير في كل منطقة كما تقوم هذه المؤتمرات أيضاً باستعراض ومناقشة الإمكانات المتوافرة الكامنة والمعدة مسبقاً من قبل اللجان الشعبية للتخطيط في شكل إحصائيات وبيانات رقمية ومقترحات لعرضها على المؤتمرات الشعبية الأساسية خلال ما وصلت إليه مراحل التنفيذ السابقة في الخطة.

إن هذه الإمكانات توضع لمقابلة

الاحتياجات في سلم تفاضلي، وتحال بعد أن تناقش بإفاضة داخل المؤتمرات الشعبية من قبل الجماهير التي تقرر ما تراه بشأنها إلى مؤتمر الشعب العام، وذلك من أجل صياغتها في شكل خطط من قبل اللجان الفنية المختصة، ثم تعاد هذه الخطط مرة أخرى إلى المؤتمرات الشعبية قبل أن تصاغ في شكلها النهائي ويتم اعتمادها من قبل مؤتمر الشعب العام.

أما بالنسبة لدور الأجهزة الإدارية للتخطيط والخبراء فإن اتخاذ القرار ورسمه لا يدخل ضمن اختصاصات هذه الأجهزة، حيث إن الجماهير من خلال مؤتمراتها الشعبية هي صاحبة الحق الوحيد في ذلك.

ومعنى ذلك أن الأجهزة الإدارية للتخطيط يقتصر دورها على برمجة الخطط وتقديم المشورة والتوصيات الفنية المطلوبة خلال عملية وضع الخطة.

وتأسيساً على ما تقدم فإن عملية وضع الخطة التربوية تبدأ أولاً من خلال جمع البيانات والمعلومات والاحصاءات التي تعدها اللجنة الشعبية للتعليم بكل منطقة وتقدمها إلى اللجنة الشعبية للتخطيط بالمنطقة نفسها، والتي عليها أن تقوم بعملية تنسيق هذه البيانات والاحتياجات في شكل خطة تقدم من الشعبية إلى اللجنة الشعبية العامة للتخطيط، وذلك تمهيداً لوضعها في الإطار الفني الذي يعرض على المؤتمرات الشعبية الاساسية لمناقشته وتعديله وفقاً لما تراه هذه المؤتمرات قبل أن تصاغ في شكلها النهائي الذي يعتمد من قبل مؤتمر الشعب العام في دور انعقاده السنوي.

ويتضح من الملامح الرئيسية لهذا الأسلوب في عملية التخطيط أن البيانات والمعلومات والإحصاءات تعد من قبل الإدارات المحلية للتعليم وهي الأكثر قرباً ومعرفة واطلاعاً على الأوضاع الحقيقية للتعليم واحتياجاته في كل منطقة ، غير أن جمع هذه البيانات وتصنيفها يحتاجان – بدون شك- إلى عناصر ذات كفاءة وخبرة، قد لا تتوفر في كل المناطق وخصوصاً في ظل عدم الاستقرار الوظيفي في السنوات الأخيرة.

أما المآخذ التي قد تسجل على هذا الأسلوب فيمكن إجمالها:

أولاً- في تأخير الإجراءات بدءاً من عملية جمع البيانات وإلى أن تعرض على المؤتمرات الشعبية وتعاد مرة أخرى إليها للصياغة النهائية قبل عملية الاعتماد النهائي

ثانياً- أن عملية تكرار تلخيص المطالب والاحتياجات خلال المراحل التي تمر بها قبل أن توضع في صورتها النهائية في الخطة قد يفقدها الكثير من عناصرها.

وإن ما يؤكد هذه الحقيقة سقوط الكثير من التوصيات والقرارات الصادرة عن المؤتمرات الشعبية بالمناطق، وكثيراً ما

يتبين أن هناك العديد من التوصيات والقرارات التي لم يتم إدراجها في التوصيات النهائية، وتكون قد أسقطت خلال عملية جمع وتلخيص هذه التوصيات والقرارات خلال المراحل التي تسبق الصياغة النهائية.

(3) أساليب التنفيذ والمتابعة والتقويم:

بعد أن تأخذ الخطة شكلها النهائي، ويتم اعتمادها من قبل مؤتمر الشعب العام تحال إلى اللجنة الشعبية العامة لاتخاذ ما يلزم حيالها من إجراءات تنفيذية مصحوبة بالإجراءات التنفيذية اللازمة.

اما فيما يخص عمليتي المتابعة والتقويم، فهناك عدة جهات تتولى هاتين العمليتين، ففيما يتعلق بالمتابعة يوجد الجهاز الشعبي للرقابة والمتابعة الذي يتولى متابعة تنفيذ الخطط والمشروعات الانمائية على المستوى المركزي، وذلك إلى جانب القوافل الثورية المتنقلة التي تقوم بالرقابة والتحريض، أما على السمتوى المحلي فتتولي المؤتمرات الشعبية الأساسية في كل منطقة دور المتابعة والتقويم، وذلك بالإضافة إلى ما تقوم به اللجان التنفيذية للتخطيط بالمناطق واللجان الثورية بالأجهزة الإدارية العامة، والهيئات والمؤسسات التي تتولى تنفيذ الخطط.

يفهم مما تقدم أن الخطوات التمهيدية والمراحل الأساسية لوضع الخطة التربوية في الجماهيرية الليبية قد أصبحت بعد إعلان سلطة الشعب تمر بالمراحل التي سبق بيانها، وهنا قد يتبادر إلى الذهن تساؤل يطرح نفسه من خلال ما تقدم من استعراض للنظام السياسي الجديد وفلسفته فيما يتعلق بالتخطيط واتخاذ القرارات التي تهم التربية والتعليم في المجتمع العربي الليبي في ضوء هذه التطورات والمغيرات الجديدة، والتساؤل هو: إذا كانت مهام التخطيط واتخاذ القرار قد تولتها المؤتمرات الشعبية الأساسية، ومهام تنفيذ ما قد يصدر عن هذه المؤتمرات من قرارات تتولاها اللجان التنفيذية سواء على مستوى اللجنة الشعبية العامة، أو اللجان التنفيذية على مستوى الإدارة المحلية، فما المصير الذي آلت إليه أجهزة التخطيط السابقة التي كانت تتولى عملية التخطيط والمتابعة، والإشراف على برامج ومشروعات التنمية في ليبيا قبل قيام المؤتمرات الشعبية الأساسية واللجان التنفيذية المشار إليها؟ ومما تجدر الإشارة هنا إلى ذكره أن الأجهزة السابقة تتمثل في:

أ- وزارة التخطيط والتنمية، التي تختص بوضع السياسة العامة للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي في البلاد.

ب- المجلس الأعلى للتخطيط القومي برئاسة مجلس الوزراء، وعضوية ستة من

الوزراء الذين تتعلق مهام وزاراتهم مباشرة بسياسة شؤون التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلاد، ومن اختصاصه وضع السياسة العامة لمشاريع التنمية في مختلف المجالات، وقد تولى قائد الثورة رئاسته في بداية السبعينيات عندما كان رئيساً لمجلس الوزراء حينذاك.

ج - المجلس الأعلى للتربية والتعليم، الذي أعيد تشكيله عام 1970 ف، برئاسة وزير التربية والتعليم، وعضوية وكلاء بعض الوزارات ذات العلاقة بتنفيذ الخطط التنموية، ولاسيما ما يتعلق بسياسة إعداد الموارد البشرية، إلى جانب رئيس الجامعة الليبية، وعمداء الكليات بها وكان هذا المجلس بمنزلة هيئة استشارية في كل ما يتعلق بقضايا التربية والتعليم.

د- الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة، التي منحت منذ عام 1973ف، بعض الصلاحيات الجديدة التي جعلت منها الجهة المسئولة عن رسم الخطط التربوية، وإعداد المشروعات التي تكفل نشر التعليم في البلاد كما وكيفاً ونوعاً، إضافة إلى المشاركة في عمليات متابعة وتقويم الخطط التربوية.

وبما أن الأجهزة المشار إليها قد تم تأسيسها أو إعادة تنظيمها بموجب تشريعات صدرت في عهد الثورة، فلا يستطيع أحد أن يجزم بإلغائها إثر خطاب زوارة التاريخي في أبريل 1973 ف الذي دعا فيه قائد الثورة إلى تعطيل القوانين كافة التي صدرت قبل قيام الثورة وإعلان الثورة الإدارية، والثورة الثقافية -كما أننا لم نعثر على أية تشريعات صريحة بإلغائها على الرغم من وجود بعض الشواهد والأدلةالتي تثبت عدم قيام أي من هذه الأجهزة- بعد إعلان سلطة الشعب -بممارسة الاختصاصات التي كانت مناطة بها قبل ذلك. ومن هذه الشواهد ما يمكن استنباطه مما ورد بوثيقة إعلان سلطة الشعب التي نصت- كما سبق البيان منذ قليل- على أن السلطة للشعب، ولا سلطة لسواه، ويمارس الشعب سلطته عن طريق المؤتمرات الشعبية واللجان الشعبية، والنقابات والاتحادات، والروابط المهنية ومؤتمر الشعب العام.

كما جاء أيضاً في دراسة للدكتور عمر التومي الشيباني وآخرين عند تحليلهم لنقاط الضعف، أو المشاكل والسلبيات التي عانى منها قطاع التربية والتعليم خلال المدة من 1970 حتى 1988 ف، أن أهم الأسباب التي أدت إلى ذلك الافتقار -ولا سيما في الفترة الأخيرة -إلى إدارت التخطيط التربوي، والبحث التربوي، والاحصاء التربوي، والتوثيق التربوي على المستويين المركزي والجهوى، مما أدي من ثم إلى الافتقار شبه الكامل للاحصاءات والبيانات

والمعلومات الدقيقة والشاملة، والمترابطة والمتصلة الحلقات في المجال التربوي والتعليمي وذلك بعد إلغاء الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة حيث توقفت كل المهام التي كانت مناطة بها في المجالين الاحصائي والتخطيطي (2).

وأشارت دراسة أخرى قامت بها اللجنة الاستشارية لتخطيط التعليم والتدريب بالمركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية مؤخراً حول (تطوير التعليم في الجماهيرة الليبية) عند معالجة هذه الدراسة لأوضاع الدراسات العليا إلي أن "الهيئة القومية للبحث العلمي التي ظهرت إلى الوجود في مطلع الثمانينيات قد تعرضت في فترة من الفترات للإلغاء أو التجميد ثم أعيدت من جديد، وربما سوف تتعرض للإلغاء مرة أخرى (3).

يفهم مما تقدم أنه على الرغم من عدم الحصول على ما يفيد إلغاء هذه الأجهزة بصورة رسمية عن طريق القوانين أو القرارات، إلا أنه من الواضح أنها لم تعد تمارس اختصاصاتها التي كانت مخولة لها قبل قيام المؤتمرات واللجان الشعبية، وإن كان نص وثيقة إعلان سلطة الشعب يعد بمنزلة التجميد لنشاطات كافة الأجهزة السابقة التي كانت تتولى عملية التخطيط في البلاد.

ونحن نرى أن غياب بعض هذه الأجهزة سواء بصورة كلية أو جزئية كتنظيمات اعتبارية لها اختصاصاتها الفنية ومسئولياتها كمجلس التخطيط القومي، والمجلس الأعلي للتربية الذي كان يضم عدداً من الكفاءات والخبرات العلمية من أساتذة الجامعات، وكذلك الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بأقسامها الخمسة: قسم الخطة، قسم المتابعة، قسم الإحصاء، قسم البحث التربوي، قسم التوثيق التربوي، كان له - في الواقع- انعكاساته السلبية على عملية التخطيط التربوي فيما بعد، وذلك على الرغم من كل الجهود التي بذلت للتوسع في نشر التعليم ومحاولات تطويره.

ولما كانت طبيعة العملية التخطيطية في مجال التخطيط التربوي تتطلب توافر حشد من التخصصات والخبرات التي يكون لديها القدرة -بحكم ممارستها الفعلية -على فهم الواقع الفعلي لأوضاع التعليم ، والمشكلات والتحديات التي تواجهه، وبعد أن برز القصور الواضح في التخطيط بعامة والتخطيط التربوي بصفة خاصة، نتيجة لغياب الخبرة المطلوبة لوضع الخطط وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها، ولاسيما بعد التعثر الذي واجهته عملية تطبيق مشروع البنية التعليمية الجديدة منذ بداية الثمانينيات. أدركت أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم أهمية وجود مثل هذه الأجهزة الفنية والمختصين في عملية التخطيط والتوجيه

التربوي، واللجنة الاستشارية للتخطيط التربوي. كما لجأت القيادة السياسية في البلاد إلى التخطيط للتربية من قبل خبراء التربية والتعليم وهو ما عرف في مطلع التسعينيات (بتخطيط الخبراء)، وسوف نتناول في ذلك الجزء الباقي من هذه الدراسة.

وبعد أن تناولنا تطور التخطيط التربوي في الجماهيرية الليبية منذ قيام المؤتمرات الشعبية، فلا بد لنا أن نتناول أيضاً -وضمن المنهج الوصفي التحليلي التقويمي- أثر هذا التطور في تطوير التعليم والأهداف التربوية خلال المدة المعنية، والذي تمحور بالدرجة الأولى حول استحداث نظام جديد للتعليم في ليبيا أقرته المؤتمرات الشعبية الاساسية منذ مطلع الثمانينيات كمشروع قومي لتطوير التعليم، والأهداف التربوية في الجماهيرية الليبية عرف (بمشروع البنية التعليمية الجديدة في ليبيا). كما سنتناول أيضاً التخطيط التربوي وفق رؤية القيادات الشعبية (تخطيط الخبراء) وذلك استكمالاً للمحاور الرئيسية التي تضمنتها هذه الدراسة.

مشروع البنية التعليمية الجديدة في ليبيا لتطوير التعليم:

على الرغم من الجهود التي بذلت في سبيل تطوير التخطيط التربوي منذ العهد الملكي السابق وكذلك القفزة النوعية الكبيرة عند قيام الثورة، التي حاولت إحداث ثورة علمية لمواكبة التحولات الثورية التي شهدتها البلاد في مختلف المجالات، فإن الملاحظ لتطوير التعليم في ليبيا يخرج بنتيجة تقول بأنه لم يشهد أي تقدم يذكر في المجال الكيفي، وإن كان قد سجل تقدما ملحوظاً في المجال الكمي.

وإذا كانت معظم الدول سواء النامية منها أو المتقدمة، قد أصبحت تنظر إلى التعليم على انه القوة الفاعلة لإحداث التغيرات المطلوبة من أجل النهوض بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية وإن هذا التعليم لم يعد في العصر الحالي مجرد عامل من عوامل توصيل المعارف، وحفظ ونقل التراث الحضاري من جيل إلى جيل، بل أضحى نتيجة للتغيرات المتسارعة والمطردة التي يشهدها العالم اليوم أداة من الأدوات المهمة في حلبة الصراع التي تتخذ من التطورات العلمية والتقدم التكنولوجي وسيلة لحسم هذا الصراع، فإنه قد ظهر في الجماهيرية الليبية منذ بداية الثمانينات التفكير في استخدام نظام تعليمي جديد، ليس لمواكبة التحولات الثورية فحسب، بل لمواكبة التغيرات المتسارعة والمذهلة في هذا العصر، خصوصاً وأن النظام التعليمي القائم في ليبيا حتى أواخر السبعينات لم ينجح -في الواقع- في إحداث التغيير المطلوب الذي يلبي احتياجات التنمية

الاقتصادية والاجتماعية في البلاد، ولذا فقد برزت أهمية التخطيط لإيجاد بنية تعليمية جديدة في ليبيا وفق أهداف وفلسفة جديدة تركز على التعليم الفني والتقني، واكتساب المهارات العلمية أكثر من التركيز على تلقين المعارف والعلوم النظرية، حيث لم يعد ذلك الأسلوب يتلاءم ومقتضيات العصر الحالي وطبيعته بصفة عامة، ونظراً لما اشتمل عليه ذلك النظام التعليمي من نقاط يمكن تلخيص أهمها فيما يلي(4):

1- لا يعطي النظام التعليمي القائم الاهتمام المطلوب بالناشئين قبل سن دخول المدرسة على الرغم من أهمية رياض الأطفال كمرحلة أساسية لإعداد الناشئ نفسياً وذهنياً واجتماعياً لتقبل المعلومات المبوبة.

2- النظام التعليمي القائم نظام تقليدي في الأسلوب والأداء ولا يثير لدى المتعلم ملكة التفكير والخلق والإبداع، حيث يعتمد بشكل أساسي على التلقين، ويركز على جوانب الحفظ والتذكر لدى الطلبة، ويهمل الجوانب الديناميكية من نمو الشخصية المبدعة.

3- يركز وبشكل أساسي على تقديم المعارف نظرياً دون الاهتمام بالجوانب التطبيقية واستغلال الإمكانات المتاحة في البيئة، وربط المؤسسة بمراكز الإنتاج المختلفة في المجتمع.

4- لا يتيح النظام القائم للمتعلم فرصة التخصص المبكر، بل يجبره على أن يقضي سنوات عديدة في تلقي معارف نظرية بعضها غير مترابط، مما يجعل حصيلته العلمية في مجال تخصصه بعد التخرج بسيطة، ولا تؤهله بشكل كاف للمشاركة الفعالة في ميادين العمل، وقد **ترتب على ذلك:**

(أ) عزوف الطلاب من الحاصلين على إتمام مرحلة التعليم الأساسي عن الالتحاق بالمعاهد والمراكز الفنية المتوسطة.

(ب) ضعف الكفاءة الخارجية للتعليم الفني في الوقت الذي تشتد فيه الحاجة إلى القوى العاملة الماهرة لسد احتياجات ومتطلبات التنمية.

بناء على ما تقدم فقد عقدت بجامعة الفاتح طرابلس في مطلع الثمانينيات ندوة علمية ضمت أمناء اللجان الشعبية بالجامعات والكليات والمعاهد العليا بالجماهيرية الليبية، وبحضور الأخ قائد الثورة الداعي إلى انعقاد هذه الندوة العلمية.

ونتيجة للمناقشات التي دارت خلال هذه الندوة، فقط أصدر أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم قراراً يقضي بتشكيل لجان فنية لإعادة النظر في النظام التعليمي في الجماهيرية الليبية ووضع التصورات والمقترحات من أجل إيجاد بنية تعليمية جديدة تأخذ في الاعتبار الاهتمام بالجوانب الكيفية للتعليم، حيث تم تشكيل ثماني لجان

تختص بعضها بدراسة النظم التعليمية في الجماهيرية الليبية بدأت من مرحلة رياض الأطفال وحتي التعليم الجامعي والعالي، وتتولى لجان أخرى مهمة الدور المساند للجان الفنية في أداء مهامها، حيث تولت هذه اللجان مهام الشؤون الإدارية والمالية والعلاقات العامة.

ويستفاد من التقارير الصادرة عن أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم أن: اللجان الفنية المذكورة التي تألفت من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات قد انتهت من وضع مقترحات تحديد إطار السياسة التعليمية التي رأت تلك اللجان أنها كفيلة بتحقيق أهداف البنية التعليمية الجديدة(4).

والباحث يرى أنه على الرغم مما حوته تلك التصورات والمقترحات من أهداف ومناهج تعد بالفعل أكثر تطوراً من الأهداف والمناهج المطبقة في تلك الفترة، إلا أن المتتبع لسير عملية تنفيذ تلك المقترحات يستطيع أن يلحظ بوضوح أن الأسلوب الذي اتبع أثناء مراحل التنفيذ قد أفرغ تلك المقترحات من محتوياتها ومضامينها، وجعل منها مجرد تقارير وتمنيات لما ينبغي أن يكون، وذلك على الرغم من تنبيه اللجان الفنية التي وضعت تلك المقترحات فإن تحقيق أهداف البنية التعليمية لا يمكن أن يتم إلا من خلال العمل على توفير سبل نجاحها وبخاصة في مراحلها الأولي، سواء بإعداد واستمرار رسم الخطط وتطويرها أو إجراءات التنفيذ وعمليات المتابعة والتقويم.

إن الإجراءات التي اتخذت لتحقيق أهداف البنية التعليمة الجديدة لم تكن في الواقع ضمن خطط عملية نابعة من استراتيجية واضحة ومحددة المعالم ، فقد تميزت معظم الإجراءات بطابع الارتجال وانعدام التنسيق بين القرارات والتعليمات التي تصدر على هيئة قرارات وبرقيات ومنشورات دورية يتناقض بعضها مع ما قبله مما تسبب في بروز جوانب القصور والتناقضات عند تطبيق البنية التعليمية الجديدة (5).

ويمكن للباحث استناداً إلى ما ذكرته التقارير والدراسات التي تناولت تنفيذ هذه البنية أن يلخص بعض المآخذ التي سجلت علي كيفية الأداء وأسلوب التنفيذ في النقاط التالية:-

1- فيما يتعلق بمرحلة رياض الأطفال، فقد وضعت أهداف قيمة تهتم بالجوانب النفسية والمعرفية لدى الطفل وذلك وفق التطبيقات العلمية للنظريات التربوية المعاصرة، غير أن تلك الأهداف النبيلة لم تتحقق عندما أصبحت معظم رياض الأطفال تحت إدارة التعليم الخاص الذي لايهمه تحقيق تلك الأهداف بقدر ما يعنيه بالدرجة الأولى تحقيق المكاسب المادية، وفي غياب الإشراف والمتابعة الدقيقة من

قبل الجهات المسئولة فقد تتلاشى الأسس التربوية التي تقوم عليها المهام الأساسية لرياض الأطفال، وبذلك تبتعد هذه المؤسسات عن الدور الطليعي الذي ينبغي أن تقوم به كمؤسسات تربوية تعد النشء إعداداً نفسياً واجتماعياً للدخول في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك ماحدث بالفعل لمؤسسات رياض الأطفال خلال هذه الفترة.

2- وفي مرحلة التعليم الأساسي فقد ظل الأسلوب التقليدي للتعليم -المعتمد على التلقين والحفظ- هو المسيطرة على الرغم من إحداث تغيرات كبيرة في المناهج الدراسية، حيث لم يطرأ أي اهتمام بالجوانب التطبيقية للمعارف والعلوم سواء داخل المدارس أو البيئة المحيطة بها، كما انعدمت الأنشطة التربوية انعداماً شبه كامل، ولم يستفد التلاميذ من فكرة اليوم المفتوح الذي استحدث في السنوات الأخيرة وهو مخصص للأنشطة حيث إن المدارس قد نفذته بعكس المراد منه، فبدلاً من استغلاله في إقامة المناشط الفنية والترفيهية فقد أصبح كأنه يوم للفوضى وعدم الانضباط داخل أسوار المدارس، أو يوم عطلة غير معلنة ولا سيما في المدارس الابتدائية.

هذا من جهة، ومن جهة أخري فلم تحقق مادة (التقنية) التي طبقت في البداية على الصف الرابع الابتدائي، ثم ألغيت وطبقت على الصف السابع الأغراض المستهدفة منها نظراً لعدم توافر المدرسين المؤهلين من جهة، وأسلوب التدريس المعتمد على الجوانب النظرية فقط من جهة أخرى، ولعل أسباب القصور في ذلك ترجع إلى عدة عوامل أهمها:

أ. لم تحقق الدورات التدريبية والتنشيطية التي أقيمت خلال العطلات الصيفية لمدرسي ومدرسات هذه المرحلة من أجل تطوير أساليب وطرائق التدريس أهدافها، حيث اتسمت برامج هذه الدورات بطابع الاستعجال، ولم يراع فيها المدة الزمنية المناسبة لمثل هذه الدورات، واختيار التوقيت الملائم لإقامتها والأعداد المستهدفة خلال كل دورة.

ب. قلة الإمكانات المادية لهذه المدارس من أجل إقامة الأنشطة التربوية.

ج . كثرة المواد الدراسية التي تشكل عبئاً على التلاميذ ولم تترك فرصة لمزاولة الأنشطة التربوية التي تنمي لديهم المواهب والمهارات الذهنية والعملية والتي تعد -في الواقع- جزءاً أساسياً من المنهج.

د. النقص الحاد في الأدوات والمعدات والمواد والأجهزة الخاصة بالمعامل المدرسية والوسائل التعليمية ومستلزمات تنفيذ برامج الأنشطة المختلفة.

هـ. فتورة الحماس وفقدان الدافعية لدى الإدارات المدرسية والمعلمين والموجهين التربويين بسبب مشاكلهم المادية

والاجتماعية نتيجة تأخر المرتبات لمدة قد تصل أحياناً إلى ثلاثة أشهر متتالية وذلك بالإضافة إلى إيقاف بعض الترقيات والتأخير في صرف مستحقات المدرسين الذين يشاركون في أعمال الامتحانات العامة أو الدورات أو النشاطات الأخرى.

3. وفي مرحلة التعليم المتوسط فقد اتجهت السياسة التعليمية منذ بداية الثمانينيات إلى اتخاذ إجراءات من شأنها التخلص التدريجي من النظام الثانوي العام حيث أشار تقرير البنية التعليمية إلى أنه" قد تم افتتاح (142) مدرسة من ثانويات العلوم الأساسية و (15) ثانوية للعلوم الطبية، و (8) ثانويات للعلوم الهندسية، واحدة لكل من مجالات الإعلام والموسيقا العربية والعلوم الزراعية والعلوم البيطرية والعلوم الاجتماعية وثلاث ثانويات للآثار وقد تم توزيع هذه الثانويات على بعض المناطق بالجماهيرية [(6)].

غير أنه يبدو أن هذه الثانويات لم تحقق الأهداف التي أنشئت من أجلها بدليل أن النظام الثانوي العام لم يتم التخلص منه بل إن إقبال الطلاب عليه قد ازداد أكثر من ذي قبل، كما أن التقرير السابق يشير أيضاً إلى أن هذه الثانويات كانت منذ تأسيسها تفتقر إلى مقومات استمرارها حيث كانت - بالاضافة إلى ما ورد ذكره بالفقرتين (د) و (هـ) بالتعليم الأساسي- تعاني نقصاً حاداً في الكتب المقررة والمدرسين المؤهلين تأهيلاً فنياً متخصصاً والمباني ذات المواصفات المطلوبة للتعليم الفني والتقني ناهيك عن المعامل والمعدات والورش الفنية والخدمات اللازمة والحراسة التي تحمي هذه المؤسسات من الاعتداء والعبث والتخريب [(7)].

فإذا كانت هذه أوضاع المدارس الفنية والتقنية والمهنية خلال هذه المدة، فماذا تنتظر منها أن تقدم للمجتمع من مخرجات. ورغم أن القلة من هذه المؤسسات قد استطاعت أن تصمد رغم ضخامة التحديات وخرجت أفواجاً من الطلاب، ولكن هل يمكن أن نطمئن إلى كفاءة وكفاية خريجي مثل هذه المؤسسات العرجاء ؟ إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات قد حفلت بها معظم تقارير متابعة البنية التعليمية التي أكدت على أن الغالبية من هذه الثانويات إما أن تكون قد ولدت ميتة ولم تبدأ بها الدراسة بعد، وإما أن تكون قد افتتحت بالفعل وسارت الدراسة بها بمبادرات وحلول تلفيقية لا تستند إلى أسس من التنظيم والتخطيط السليمين الأمر الذي أدى في السنوات الأخيرة إلى التفكير في إلغاء بعض من هذه الثانويات وخاصة ما يتعلق منها بالعلوم الإنسانية وإدماجها في ثانوية واحدة ذات شعب تخصصية مختلفة بدلاً من ثانويات متعددة.

ولا شك أن الأوضاع المتردية التي شهدتها هذه المؤسسات تعد من الأسباب الرئيسية التي كانت وراء عزوف الطلاب عن الالتحاق بمرحلة التعليم الفني وزيادة الإقبال على التعليم الثانوي العام، وبذلك زاد الطلب على مرحلة التعليم الجامعي وأدى إلى عدم قدرة الجامعات على الاستيعاب الكامل للزيادة الهائلة التي أخذت تتدفق على الجامعات سواء من المنتسبين الجدد أو ممن تركوا الثانويات التخصصية قبل التخرج وحاولوا بطريقة أو بأخرى الالتحاق بالجامعات أو ممن تخرجوا بالفعل -كما سبق البيان- من هذه الثانويات ولم يتم تعيينهم مما اضطر أولياء أمورهم إلى إلحاقهم بالجامعات وذلك خوفاً من تأثير عامل الفراغ على أبنائهم. ولعل الإجراء الوحيد الذي نفذ كان قرار إلغاء نظام الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي غير أن افتتاح التعليم التشاركي قد حل محل الثانوية العامة في اتجاهات الطلاب نحو التعليم.

4. أما فيما يتعلق بالتعليم التشاركي، فقد تعرضت الجامعات في ليبيا كما هو معروف إلى هزة عنيفة في عهد ما عرف بالإدارة الطلابية منذ منتصف السبعينيات مازالت تعاني آثارها حتى الآن، كما أن التوسيع الكبير في إنشاء الجامعات -فمن جامعتين فقط عام 1985ف، إلى 14 جامعة عام 1996ف، ثم إلى 24 جامعة عام 1003ف، وذلك بالاضافة إلى جامعات التعليم التشاركي التي أنتشرت فروعها في معظم الشعبيات بشكل يمثل خطورة على مستوى النوع والكيف لمخرجات التعلم في ليبيا خلال السنوات القادمة، إن هذا التوسع لم يسهم -في الواقع- في حل المشكلة الحقيقية التي تعانيها التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلاد، بل يمكن القول بأن التوسيع السريع في عدد الجامعات قد خلق العديد من المشاكل التي كانت لها آثارها السلبية على مستوى التعليم الجامعي نظراً لافتتاح العديد من الكليات والأقسام العلمية والمعاهد العليا دون استكمال التجهيزات الضرورية المطلوبة سواء من النواحي المادية أو الفنية، أو اختيار الإدارات الجيدة، وذلك علاوة على كون هذا التوسع المتسم بطابع الاستعجال قد أجبر هذه الجامعات على عملية التعاقد مع بعض أعضاء هيئات التدريس دون المستوى المطلوب.

وتشير دراسة الدكتور علي محمد إبراهيم والدكتور محجوب الفائدي إلى أن التوسع الكبير في التعليم الجامعي الذي حدث في مطلع التسعينيات قد ساعد على وجود خلل واضح في توزيع القوة العاملة بين المهن المختلفة، حيث أصبح معظم الطلاب يتجهون إلى التعليم الجامعي على

حساب التكوين والتدريب المهني مما أدى إلى نقص ملحوظ في المهن الوسطى التي يحتاج إليها المجتمع بنسبة كبيرة[8].

وتؤكد دراسة أخرى للدكتور مصطفي عمر التير على أن عدد الجامعات في الجماهيرية الليبية نسبة إلى إجمالي عدد السكان الذي لم يتجاوز 4.4 مليون نسمة خلال إحصاء عام 1995ف، يعد كبيراً وذلك مقارنة بما هو موجود في بعض البلدان الأخرى مع الفارق الهائل في حجم السكان ، ففي مصر مثلاً 14 جامعة، وفي الجزائر 12 جامعة وفي تونس 7 جامعات وفي الكويت جامعة واحدة [9].

والجدول التالي يوضح عدد الجامعات خلال منتصف التسعينيات في بعض الدول مقارنة بعدد سكانها:

جـــــــدول رقـــم (1)

يوضح عدد الجامعات في بعض الدول مقارنة بالعدد السكاني[10]

الدولة	عدد السكان بالمليون	عدد الجامعات	متوسط عدد السكان الذين تخدمهم جامعة واحدة بالمليون
مصر	60	14	4.2
سوريا	12	4	3.0
السعودية	10	7	1.4
الأردن	4	4	1.0
تركيا	60	29	2.1
البرازيل	160	80	2.0
بريطانيا	55	45	1.2
الجماهيرية الليبية	4.4	14	0.3

يتضح من الجدول السابق أن متوسط عدد السكان الذين تخدمهم جامعة واحدة في الجماهيرية الليبية لا يزيد على 0.3 مليون نسمة في عام 1995 ف، في حين أن العدد المتعارف عليه في بقية العالم قد يصل إلى جامعة واحدة لكل مليون نسمة كما هو الحال في بريطانيا والأردن والسعودية، وجامعة واحدة لكل مليوني نسمة كما هو الحال في تركيا والبرازيل وجامعة واحدة لكل ثلاثة ملايين نسمة كما هو في سوريا وجامعة واحدة لكل أربعة ملايين نسمة كما هو الحال في مصر.

وعلى الرغم من هذا التوسع الكبير في إنشاء الجامعات فإن عدد الذين حصلوا على درجة الدكتوراه من هذه الجامعات منذ بداية الدراسات العليا في ليبيا عام 1973ف، مازال محدوداً إذ لم يتجاوز ستة طلاب فقط حتى عام 1996ف، وعدد الحاصلين على درجة الماجستير خلال نفس المدة (822) طالباً [11]، وإذا عرفنا عدد خريجي هذه الجامعات خلال المدة من 1970ف، وحتى 1995ف، فقط قد بلغ (79.122) خريجاً وخريجة فإن ذلك يعني أن برنامج الدراسات العليا في هذه الجامعات تسير بخطوات بطيئة إن لم تكن متعثرة ولولا برامج الايفادة لما وصلت نسبة أعضاء هيئة التدريس الليبيين بهذه الجامعات إلى 45 % خلال عام 1996ف، وهي نسبة تعد ضئيلة إذا ما قورنت بالأعداد الكبيرة التي يتم إيفادها سنوياً للدراسات العليا خارج الجماهيرية، إذ تشير إحدى الاحصائيات إلى أن متوسط عدد من يتم إيفادهم للدراسات العليا بالخارج يصل إلى 300 موفد في السنة [12].

وبما أن الباحث يحاول التعرف على أسباب القصور في الدراسات العليا داخل الجماهيري فقط فإنه حري به أن يتناول المشاكل والمعوقات التي تسبب في تعثر برنامج الدراسات العليا في الجماهيرية الليبية حيث يمكن تلخيصها من دراسة الدكتور عمر التومي الشيباني في النقاط التالية [13]:

أ- عدم وجود فلسفة شاملة للدراسات العليا في جامعات الجماهيرية الليبية تبين منطلقاتها ومرتكزاتها الفلسفية والعلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ومبرراتها وأوجه الحاجة إليها في المجتمع الليبي.

ب- فشل الجامعات الليبية في جميع مستوياتها ومراحلها -بما في ذلك مرحلة الدراسات العليا- في تكوين قيم وتقاليد وأعراف جامعية أصيلة راسخة، يلتزم بها كل من الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي، ويحترمها ويراعيها جميع من يتعامل مع الجامعة ويكون فيها ما يؤكد ضرورة استقرار الجامعة واستقلاليتها، والحرية

العليمة فيها.

ج- وتربط بالمشكلة السابقة أو أوجه النقص السالفة الذكر وجهة نقص أخرى في الحياة السائدة في الجامعات الليبية تتمثل في فقدان البيئة الهادئة المستقرة والآمنة، أو بالأحرى فقدان المناخ النفسي والاجتماعي والعلمي المناسب الذي يساعد جميع من في الجامعة من أساتذة وطلاب وغيرهم على أن يشعروا بالأمن والاستقرار والاحترام والتقدير والحرية والتكيف والتوافق النفسي والا جتماعي ليدفعهم ذلك إلى التفرغ لعملهم وإلى إتقانه والإخلاص والابداع فيه، وإلى التفاعل والتعاون فيما بينهم وإلى تقدير المسئولية.

د- النقص في عدد الاساتذة المؤهلين للتدريس في مستوى الدراسات العليا والإشراف على بحوث وأطروحات ورسائل طلاب الدراسات العليا، وفي عدد الكوادر الفنية والمتوسطة واللازمة لتسيير مختبرات الدراسات.

هـ - فقر المكتبات الجامعية، وقلة ما تحتويه من المراجع العامة والكتب الجامعية المناسبة والدوريات والمجلات العلمية المتخصصة، ومن مستخلصات البحوث العلمية والرسائل الجامعية التي سبق تقديمها في الجامعات الليبية والعربية والأجنبية. وذلك بالاضافة إلى نقص الخدمات التي يحتاج إليها الاستاذ والطالب لتسيير عملها العلمي كالنسخ والتصوير والطباعة وغيرها.

و- ضعف التمويل وقلة الموارد المالية، والنقص الواضح في الإمكانات المادية الذي أصبحت تعيشه الجامعات الليبية وخصوصاً بعد فرض الحصار الظالم على الجماهيرية الليبية منذ بداية التسعينيات حيث أضحت آثاره السلبية تنعكس على جميع إدارات وأقسام الدراسات العليا والنشاط البحثي فيها.

إن الضائقة المالية التي أصبحت تعيشها الجامعات الليبية إلى درجة أصبحت فيها عاجزة -وخصوصاً في السنوات الأخيرة- حتى عند دفع مرتبات العاملين فيها في مواعيدها المحددة لا تساعد على إقامة دراسات عليا جيدة ولا على الدخول في أبحاث متعددة الجوانب وطويلة المدى ولا على تلبية وتوفير ما تتطلبه هذه الأبحاث وتلك الدرجات ذات المستوى العالي من سخاء سمي واستثمار طويل المدي ولعل ما حدث وتلك الدرجات ذات المستوى العالي من سخاء سمي واستثمار طويل المدى ولعل ما حدث من تغيير في الميزانية لعام 1371 لخير دليل على الضائقة المالية القاسية التي تعيشها الجامعات الليبية.

إن البحث العلمي الجيد يتطلب تخصيص نسبة معينة من الدخل القومي للبلد ينبغي ألا تقل عن 1.5 % واستثمارات ضخمة في

كافة المجالات، وإن تعرضنا إلى ذكر ستة فقط من المشاكل والمعوقات التي تواجه الدراسات العليا في الجامعات الليبية لا يعني أنها تنحصر في هذه الجوانب فقط، بل إنها كثيرة ومتعددة ومتشعبة الجوانب ومعالجتها تتطلب عقد سلسلة من المؤتمرات والندوات والدراسات التقويمية التي تتحرى الدقة والموضوعية وتلتزم بأساسيات النقد العلمي البناء ثم وضع استراتيجية طويلة المدى تتضمن خططاً ملزمة التنفيذ وفق برامج محددة ومتابعة دقيقة وتقويم مستمرين، مع ضرورة توفير الموارد المالية والمادية الكافية والإدارة القادرة على تنفيذ الخطط كما ينبغي لها أن تكون، كما تتطلب أيضاً وقفة جادة من الدولة ولاسيما فيما يتعلق بالتمويل وتهيئة المناخ لتطوير برامج الدراسات العليا لتوفير حاجة الجامعات من أعضاء هيئة التدريس الليبيين خلال خطة مبرمجة ومحددة.

يمكن أن نستخلص مما تقدم أن الخطوات التنفيذية لمشروع البنية التعليمية الجديدة في الجماهيرية الليبية لم تسر وفق خطط متكاملة وشاملة تراعى فيها الأسس السليمة للتخطيط العلمي الذي يستند إلى تكامل جوانب التنسيق المتوازن الذي يضمن المرونة والشمول والواقعية.

ولا شك أن غياب التخطيط الجيد قد أدى إلى فقدان التوازن المطلوب بين كافة المؤسسات المعنية في الدولة، كما أدى غياب التكامل بين الجهات ذات العلاقة المباشرة بتنفيذ هذا المشروع القومي الهام كالتعليم ومصرف ليبيا المركزي، والجمارك، والمكاتب الشعبية في الخارج، والأجهزة الأمنية في الداخل إلى بروز العديد من المشاكل والمعوقات التي اعترضت عملية التنفيذ، ولم تجد تلك الحلول التي اتخذت لمعالجة هذه المشاكل عند بروزها وتفاقمها، حيث إن جوانب القصور كالارتجال في اتخاذ القرارات، ووضع الحلول الجزئية والتراجع عن بلوغ الأهداف المرسومة كانت هي السمة المسيطرة -خصوصاً في السنوات الأخيرة مما أدى إلى تعثر الخطوات التنفيذية للمشروع.

إن تنفيذ مثل هذا المشروع الهام يحتاج إلى وضع استراتيجية طويلة المدى تتضمن خططاً تربوية شاملة ومتكاملة ومتناسقة بدءاً من الخطوات الأساسية لوضع مشروعات الخطط وانتهاء بمراحل التنفيذ والمتابعة والتقويم.

وهنا يمكن لهذه الخطط أن تجد طريقها للتنفيذ ولاسيما إذا كانت هذه الخطط مبنية على أسس سليمة من المعلومات والبيانات والإحصائيات الدقيقة وتوافرت لها الإمكانات المالية الكافية والبشرية المعدة إعداداً جيداً.

التخطيط التربوي وفق رؤية القيادات الشعبية (تخطيط الخبراء):

يبدو أن التجارب المتعددة التي مرت بها ليبيا في مجال التخطيط للتربية خلال المدة الماضية -من التخطيط والتنفيذ المركزي في العهد الملكي السابق، إلى التخطيط المركزي واللامركزية التنفيذ منذ قيام الثورة، وحتى إلغاء نظام المحافظات عام 1975ف، أدى إلى ما يمكن إن يطلق عليه إن جاز التعبير (التخطيط التأشيري) منذ قيام السلطة الشعبية الأساسية، حيث تم وضع مؤشرات عامة للسياسة التعليمية وترك للمؤتمرات الشعبية الاساسية معالجة الأوضاع التعليمية في المناطق في ضوء تلك المعطيات، أو المؤشرات العامة لتتخذ هذه المؤتمرات ما قد تراه من قرارات تلائم طبيعة وظروف كل منطقة، على أن يقوم المختصون بمهمة الصياغة الفنية لقرارات المؤتمرات الشعبية والخروج منها بخطط تربوية تكون تلبية لاحتياجات جماهير المؤتمرات الشعبية الأساسية في كافة مناطق الجماهيرية -أقول من جديد يبدو أن هذه التجارب قد أكدت بما لايدع مجالاً للشك على أن التخطيط السليم للتربية والتعليم ينبغي أن يقوم به -أو على الأقل يشارك في صنعه بالدرجة الأولي -من يتخذون من ميدان التربية والتعليم مهنة وممارسة حيث إنهم الأكثر دراية ومعرفة وإلماماً من غيرهم بمشكلات التعليم واحتياجات التربية.

ومن هذا المنطلق جاءت في عام 1994ف، فكرة التخطيط التربوي وفق رؤية القيادات الشعبية للتعليم، أو كما عرف حينذاك (بتخطيط الخبراء)، ومصطلح القيادات الشعبية أو الخبراء يقصد به المسئولون في قطاع التربية والتعليم والعناصر ذات الكفاءة والخبرة العملية والعلمية من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات ومديري المدارس بمختلف المراحل التعليمية، والمدرسين والمفتشين التربويين والإداريين بالأمانات التنفيذية للتعليم بالمناطق.

ويتم اختيار هذه العناصر على مستوى الإدارة المحلية بكل منطقة لكي تقوم بوضع تصورات ومقترحات الخطة التربوية في نطاق الحدود الجغرافية والإدارية لكل منطقة من مناطق الجماهيرية.

والباحث يود أن يستعرض -للتوضيح فقط- نموذجاً من تلك النماذج التي تم اختيارها كهيئات فنية لوضع مقترحات الخطط التنموية وفقاً لهذا الأسلوب، ففي منطقة الجبل الأخضر التي تعد من أكبر المناطق مساحة وكثافة سكانية في الجماهيرية الليبية تألفت لجنة الخبراء التي

وضعت الخطة التربوية لهذه المنطقة من (43) خبيراً تربوياً، كان من بينهم نسبة 16 % من حملة الدكتوراه في التخطيط التربوي والإدارة التربوية، 19 % من حملة الماجستير، 8 % من خريجي الجامعات في مختلف التخصصات، 32.5% من حملة المؤهلات المتوسطة، وقد تراوح متوسط الخبرة العلمية لهؤلاء الخبراء ما بين ست سنوات وأربعين سنة (14).

ومن خلال اطلاع الباحث على مقترحات الخطط التربوية التي وضعت من قبل الخبراء في المناطق المجاورة لمنطقة الجبل الأخضر كدرنة وطبرق وبنغازي، يمكن القوول بأ مقترحات هذه الخطط كانت متقاربة إلى حد ما، حيث إن معظمها قد انطلق من وضع تصورات ومقترحات لاستكمال ما لم ينجز خلال السنوات الماضية، ثم بنت تنبؤاتها للمستقبل وفقاً لرؤية تعد في نظر الباحث أقرب إلى الموضوعية والعقلانية من غيرها لأن الإطار المرجعي للتخطيط وفق هذا الأسلوب كان ينطلق من الواقع الفعلي للتعليم. وما تعانيه التربية من مشكلات تتمحور معظمها في عدم كفاية التمويل من جهة، وعدم استقرار السياسات التعليمية وفقدان التوازن المطلوب بين الكم والكيف من جهة أخري، وذلك إضافة إلى التحديات الكبيرة التي تواجه التربية عموماً في العصر الحالي ليس في الجماهيرية فحسب، بل في معظم الدول النامية بصفة عامة.

ومن إلقاء نظرة فاحصة على هذه الخطط يلاحظ أن غالبيتها قد أجمع على أنه بالرغم من أن الفترة التي تلت قيام الثورة قد تميزت بمعدلات نمو مرتفعة في نسب التسجيل والالتحاق لمراحل التعليم المختلفة، فإن هذه القفزة الكمية الكبيرة لم يواكبها تحسن مواز في نوعية التعليم وأنماطه وفاعليته وقدرته على مواجهة التحديات التي تفرضها التنمية الشاملة في هذا العصر. كما أكدت مشروعات هذه الخطط على تدني الخدمات التعليمية في السنوات الأخيرة، وخاصة في المراحل اللاحقة للتعليم الأساسي مما أدى إلى بروز جملة من العوائق والمصاعب المتمثلة أساساً في عجز المؤسسات التعليمية والتدريبية على استيعاب الأعداد الكبيرة المقدمة على التعليم، وعن توفير القدر الذي يكفل المشاركة الفاعلة لخريجي المؤسسات التعليمية والتدريبية في المراحل المعنية في حاضر ومستقبل بلادهم.

وخلصت معظم مقترحات هذه الخطط إلى ضرورة نبذ السياسات التخطيطية القصيرة المدى، وتبني استراتيجية تعليم شاملة ومتكاملة على المدى الطويل بهدف تحسين الهيكل التعليمي ومضمونه ووسائله

الفنية وفقاً للأهداف الانمائية للاستراتيجية البعيدة المدى.

ولعل ما يستدعي الانتباه في التخطيط للتربية وفقاً للأسلوب الجديد (تخطيط الخبراء) هو أن الخبراء الذين وضعوا الخطط التربوية بمناطقهم ستقع عليهم - حتماً-مسئولية عبء المشاركة في تنفيذ هذه الخطط، وهنا ينبغي أن تتلاشى الفجوة التي عادة ما تكون موجودة بين المخطط والمنفذ، فليس هناك أحرص على تنفيذ ومتابعة وتقويم هذه الخطط أكثر من واضعيها وذلك بحكم انتمائهم الجهوي من جهة، وانتمائهم أيضاً إلى هذه المؤسسات التربوية والتعليمية من جهة أخرى، وخصوصاً إذا تم توفير الدعم المالي والمادي الكافيين، وفي الأوقات المحددة ورفعت أيضاً الروح المعنوية للأجهزة القائمة بعمليات التنفيذ وتهيأ لها المناخ الملائم الذي يمكنها أن تدفع بالحياة على أرض الوطن من العجز إلى القدرة، ومن المتوقع إلى المشاركة ومن الجمود إلى الحيوية، ومن الاتباع والانصياع إلى آفاق التجديد والابداع.

بناء على ما تقدم فإن التخطيط للتربية في الجماهيرية الليبية لفي أمس الحاجة بعد تلك التجارب المتعددة إلى دراسات وأبحاث علمية جادة تكشف عن الحقائق المجردة، وبالقدر الذي تتناول منه مثل هذه الدراسات والأبحاث المحاسن والمنجزات لابد من أن تبرز أيضاً السلبيات، لأن إبراز هذه السلبيات من شأنه أن يساهم في كيفية التصدي لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، كما أنه في أمس الحاجة أيضاً بعد أن استبانت نتائج التجارب الماضية إلى تبني سياسة التخطيط المعتمد على استراتيجيات طويلة لجني ثمارها، إن سياسة التخطيط المرحلي ذات النفس القصير وإن كانت قد تتناسب مع بعض القطاعات الآخرى، إلا أنها لا تتلاءم مع قطاع التربية والتعليم الذي يحتاج وبصورة أكثر إلحاحاً إلى تعزيز تمويل الخطط التربوية إذا أريد لها أن تقف وتصل إلى تحقيق أهدافها في مرحلة تتعاظم فيها التحديات التي تواجه عملية التخطيط للتربية والتي يأتي في مقدمتها ارتفاع معدل النمو السكاني، والزيادة الكبيرة في نسبة من هم في سن الالزام، إذ تشير النتائج الأولية للتعداد العام للسكان في الجماهيرية الليبية عام 1995ف، إلى أن معدل النمو الصافي السنوي للسكان في ليبيا منذ الثمانينيات وصل إلى 4.21 % [15] وهو معدل يعد مرتفعاً مقارنة بما يوضع له من خطط.

نتائج الدراسة:

1. لا شك أن أي خطة تعتمد عند وضعها على قاعدة سليمة من البيانات والاحصائيات الدقيقة، وقد بينت الدراسة أن عملية جمع هذه البيانات وتصنيفها تحتاج -بدون شك- إلى عناصر ذات كفاءة وخبرة وقد لا يتوفر ذلك في كل الشعبيات ولاسيما في ظل سياسة عدم الاستقرار الوطني والإداري في السنوات الأخيرة.

2. أظهرت الدراسة أن هناك تأخيراً ملحوظاً في الإجراءات التي تتخذ قبل وضع الخطط التربوية من قبل المؤتمرات الشعبية وذلك بدءاً من جمع البيانات وإلى أن تعرض على المؤتمرات الشعبية، ثم تعاد مرة أخرى إليها للصياغة النهائية قبل عملية الاعتماد النهائي، وذلك بالاضافة إلى أن عملية تكرار تلخيص المطالب والاحتياجات خلال المراحل التي تمر بها عملية الخطط التربوية قبل أن توضع في صورتها النهائية قد تفقدها الكثير من عناصرها وقد تسقط الكثير من القرارات الصادرة عن المؤتمرات الشعبية أثناء عملية تجميع الصياغات المتعددة والمتشابهة الواردة من الشعبيات.

3. إن غياب الأجهزة المتخصصة في التخطيط كتنظيمات اعتبارية لها اختصاصاتها الفنية ومسئولياتها المحددة كالمجلس الأعلى للتخطيط التربوي مثلاً الذي كان يضم عدداً من الكفاءات والخبرات العلمية المتخصصة من أساتذة الجامعات والمختصين في شئون التخطيط قد أدى -بدون شك- إلى بروز القصور الواضح في التخطيط التربوي في ليبيا ولاسيما في السنوات الأخيرة.

4. أوضحت الدراسات أنه على الرغم مما حوته التصورات المطروحة لمشروع البنية التعليمية الجديدة التي صاغتها لجان متخصصة من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الليبية من أهداف ومناهج تعد بالفعل أكثر تطوراً من الأهداف والمناهج السابقة فإن المتتبع لسير عملية تنفيذ تلك المقترحات يستطيع أن يلحظ بوضوح أن الأسلوب الذي اتبع في أثناء مراحل التنفيذ خلال المدة 1982ف، وحتى أواخر عام 2000ف، قد أفرغ تلك المقترحات من محتوياتها ومضامينها وجعل منها مجرد تقارير وتمنيات لما ينبغي أن يكون، حيث إن الإجراءات التي اتخذت لتحقيق أهداف مشروع البنية التعليمية الجديدة لم تكن -في الواقع- ضمن خطط عملية نابعة من استراتيجية واضحة ومحددة المعالم.

فقد تميزت معظم الإجراءات بطابع الارتجال، وانعدام التنسيق بين القرارات والتعليمات التي تصدر في شكل منشورات أو برقيات أو مكاتبات إدارية كثيراً ما يتناقض بعضها مع البعض الآخر.

5. إن عدم وجود المتابعة الدقيقة والرقابة المشددة على بعض المؤسسات التعليمية خاصة الأهليةمنها "التعليم التشاركي" قد جعل معظمها يحيد عن الهدف التعليمي والتربوي ويرتكز جل اهتمامه على المكاسب المادية لأصحاب هذه المؤسسات.

6. أوضحت الدراسة أن النقص الحاد في الإمكانات المادية والمعنوية قد أدى إلى فتورة الحماس وفقدان الدافعية لدى المدرسين والموجهين وإدارات المؤسسات التعليمية ولاسيما في القطاع العام ودفعت بهؤلاء إلى البحث عن مصادر أخرى لإعالة أسرهم.

7. لا شك أن هذا التوسع الكبير المدروس في نظام التعليم التشاركي في جميع مراحله سوف تكون له انعكاساته السلبية الخطرة على مستوى الكيف في مخرجات التعليم خلال المدة القريبة القادمة.

8. إن انتشار مظاهر الإهمال والتسيب الإداري أديا من ثم إلى بروز أخلاقيات جديدة لم تكن معروفة من قبل ولاسيما في مجال التقييم ومنح الشهادات الدراسية ناهيك عن طريق التدريس وأساليب التربية داخل المؤسسات التعليمية.

التوصيات:

1. ترى الدراسة أن تشكيل مجلس للتخطيط التربوي يعد أمراً ضرورياً لازماً في ضوء التطورات المستجدة العصرية المتسارعة في نظم التعليم والتربية في الوقت الراهن حتى يستطيع هذا المجلس أن يضع الخطط التعليمية والتربوية التي تواكب هذا التطور المتجدد يوماً بعد يوم.

2. لا بد من العودة إلى وضع استراتيجية طويلة المدى تتضمن خططاً تربوية شاملة، ومتكاملة ومتناسقة بدءا من الخطوات الأساسية لوضع مشروعات الخطط وانتهاء بمراحل التنفيذ والمتابعة والتقويم.

3. ينبغي إعادة النظر في التوسع العشوائي للتعليم الجامعي غير المسبوق بالاستعدادات اللازمة من المقار الملائمة والمعامل العلمية والورش الفنية وانتقاء أعضاء هيئات التدريس المؤهلين تأهيلاً حقيقياً، ومن ذوي الخبرات الواسعة في مجال التعليم الجامعي والبحث العلمي.

4. ترى الدراسة أنه لكي نصل إلى تعليم جيد وقوي لابد من دعم الميزانيات الخاصة بالإنفاق عليه مع ضرورة وضع الضوابط اللازمة لصرف هذه المخصصات في أوجهها المخصصة لها.

5. إعادة النظر في برامج الدراسات العليا المحلية وانتشالها من الفوضى التي تعيشها خلال هذه الفترة إما بالدعم المادي والمالي والمعنوي أو إقفالها والاعتماد على سياسة الإيفاد المبرمج وفق خطط مدروسة ومحددة ومتابعة دقيقة للدارسين في الخارج.

الهوامـــــش

1- الدكتور المدني علي الصديق، المجتمع الجماهيري، الجزء الثاني، منشورات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، 1989ف، ص25.
2- الدكتور عمر التومي الشيباني وآخرون، نتائج دراسة تقييم المسيرة الإنمائية خلال الفترة من 1970ف حتى 1988ف، مرجع سابق، ص131.
3- اللجنة الشعبية العامة للتعليم، المركز الوطني للبحوث (آراء ومقترحات بشأن تطوير النظام التعليمي في الجماهيرية الليبية)، 1996ف، ص85.
4- اللجنة الشعبية العامة للتعليم، (تقرير أولي بشأن البنية التعليمية الجديدة)، مطابع الأمانة، طرابلس، 1981ف، ص3-2.
5- المرجع السابق، ص4.
6- المرجع السابق، ص10-8.
7- المرجع السابق، ص8.
8- الدكتور علي محمد إبراهيم والدكتور محجوب عطية القائدي، (التعليم الجامعي والعالي وتحديثات المستقبل في الجماهيرية الليبية، نظرة تحليلية ونقدي)، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم لمواجهة القرن الواحد والعشرين، طرابلس، ديسمبر 1996، ص11.
9- الدكتور مصطفى عمر التير، (التعليم العالي والتنمية ملاحظات حول مستقبل العلاقة بينهما)، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم في مواجهة القرن الواحد والعشرين، طرابلس، ديسمبر 1996، ص2.
10- الدكتور علي محمد إبراهيم والدكتور محجوب عطية القائدي، مرجع سابق، ص26.
11- الجماهيرية الليبية، (لمحة مختصرة عن إنجازات الفاتح في التعليم والتدريب)، سبتمبر 1996، ص99.
12- الدكتور عمر التومي الشيباني وآخرون، (نتائج دراسة تقييم المسيرة الإنمائية..) مرجع سابق، ص125.
13- الدكتور عمر التومي الشيباني، مشكلات ومعوقات الدراسات العليا في جامعات الجماهيرية الليبية وسبل التغلب عليها، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم في مواجهة القرن الواحد والعشرين، طرابلس، ديسمبر 1996، ص17-9.
14- الجماهيرية الليبية، القيادات الشعبية، خطة التحول الشاملة لمنطقة الجيل الأخضر وفق رؤية القيادات الشعبية، البيضاء، نوفمبر 1994، ص18-16 "بتصرف".
15- الجماهيرية الليبية، النتائج الأولية للتعداد العام للسكان في الجماهيرية الليبية عام 1995، ص1.

المراجـــــع

1. المدني علي الصديق (المجتمع الجماهيري) ج2، منشورات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، 1989ف، ص 25.
2. اللجنة الشعبية العامة للتعليم، المركز الطبي للبحوث (آراء ومقترحات بشأن تطوير النظام التعليمي في الجماهيرية) 1996ف، ص 85.
3. اللجنة الشعبية العامة للتعليم (تقرير أولي بشأن البنية التعليمية الجديدة) مطابع الأمانة، طرابلس، 1981ف، ص 2-3.
4. الجماهيرية الليبية (لمحة مختصرة عن إنجازات الفاتح في التعليم والتدريس) الفاتح 1996ف، ص 99.
5. الجماهيرية الليبية، القيادات الشعبية (خطة التحول الشاملة لمنطقة الجبل الأخضر وفق رؤية القيادات الشعبية)، البيضاء، الحرث 1994ف، ص18-16.
6. الجماهيرية الليبية (النتائج الأولية للتعداد العام للسكان في ليبيا عام 1995 ف) ص1.
7. عمر التومي الشيباني وآخرون (نتائج دراسة تقييم المسيرة الانمائية خلال فترة 1970ف، وحتي 1988 ف)، ص131.
8. على محمد إبراهيم ومحجوب الفائدي (التعليم الجامعي العالي وتحديات المستقبل) الكانون 1996ف، ص11.
9. مصطفي عمر التير (التعليم العالي والتنمية: ملاحظات حول مستقبل العلاقة بينهما) 1996 ف، ص2.

المنهج الدراسي مفهومه وتطوره والإجراءات الواجب اتخاذها قبل وأثناء عمليات تغيير المنهج

د: محمود إبراهيم عزوز
كلية العلوم / جامعة عمر المختار

هناك تنظيمات مختلفة للمناهج مثل منهج المواد الدراسية المنفصلة، الذي تطور إلى منهج المواد الدراسية المترابط. الذي تطور بدوره إلى منهج المجالات الواسعة، حيث أدى الأخير إلى ظهور الوحدات الدراسية، وهناك منهج النشاط القائم على الميول "المشروعات" كما يوجد منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية، وكذلك المنهج المحوري.

ويرجع مصطلح **curriculum** في الأصل إلي كلمة اللاتينية **currer** وتعني يجري في مهرجانات أو دورات السباق **race**التي كانت تقام من وقت إلى آخر، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق أو الجري إلى مقرر دراسي تدريبي فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها(1).

إن كلمة curriculum أي المنهج قد ظهرت لأول مرة في قاموس اللغة الانجليزية وبستر عام 1856م، وقد عرفها القاموس بأنها مقرر دراسي في الجامعة، ثم جاءت طبعة عام 1928 م، من هذا القاموس لتشترط أن يكون المقرر معينا ومحدداً، أما طبعة عام 1955م فقد اشترطت من خلال التعريف أن يؤدي تطبيق ودراسة المقرر إلي الحصول على درجة علمية، وقد ورد تعريف آخر للمنهج في ذات الطبعة على أساس كونه مجموعة المقررات التي يقدمها معهد تربوي(2).. أما الطبعة الثالثة من قاموس التربية

(dictionary of education) فقد عرفت المناهج بثلاثة تعريفات وهي:

(1) مجموعة من المقررات، أو المواد

الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد أو منهج الرياضيات.

(2) خطة عامة شاملة للمواد التي يجب أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

(3) مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية. ويشير القاموس أيضاً إلى أن المنهج يمكن أن يعني ما هو مقصود ومخطط له كالمقررات التي يدرسها التلميذ، والنشاطات التي يقوم بها بتوجيه المدرسة والخبرات التي يرجي أن يكسبها، كما أن المنهج يمكن أن يقصد به ما تحقق فعلاً وليس ما يرجي أو يتوقع[3].

والجدير بالذكر أن أغلب تعاريف المنهج التي جاءت في النصف الثاني من القرن العشرين قد أجمعت على أن ما يتعلمه التلميذ لا يقتصر على المقررات الدراسية التقليدية، ولكنه يتأثر بطريق مباشر أو غير مباشر ببيئة المدرسة كلها، بمعني أن كل ما يؤثر في المتعلم ينبغي أخذه في الاعتبار عند النظر في المنهج على الرغم من أن المنهج قد أصبح منذ عام 1930م يعرف بأنه جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة، وظل هذا التعريف قائماً دون تحد لجيل كامل.

وفي عام 1935ف، قدم كل من كاسويل وكامبل Caswell and compll [4] تعريفاً للمنهج بأنه جميع الخبرات التي يكتسبها الطلاب تحت إشراف معلميهم وفي عام 1936م عرف هارولدرج haruld rug "[5] المنهج بأنه البرنامج الكلي للعمل المدرسي، وأنه الوسيلة الأساسية للتربية بها، وأنه كل ما يتعلمه التلاميذ ومعلموهم).

وفي عام 1956م راف تايلور Ralph Tyler [6] المنهج بأنه جميع الخبرات التعليمية التي يكتسبها التلاميذ والتي يتم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية).

وفي نفس العام أشار كراج Krug (إلى أن المنهج عبارة عن جميع الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة من أجل تزويد الطلاب بالفرص المناسبة بالخبرات التعليمية المرغوب فيها).

أما تانز) Tanner فإنه يرى المنهج أنه خبرات المتعلم المخططة والموجهة وكذلك نواتج التعلم المقصودة التي تتحقق من خلال بناء منظم من المعرفة والخبرة تحت إشراف المدرسة، من أجل تحقيق نمو شامل ومستمر ومتكامل للمتعلم).

أما دائرة معارف المربي في عام 1961ف، (فقد عرفت المنهج بأنه مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت مواجهة

المدرسة) [7].

ويـأتي دول doll في عـام 1964ف، ليقول: لقد تغير تعريف المنهج المدرسي من مجموعة المواد الدراسية ومن محتوى المقرر الدراسي، إلى جميع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو رعايتها أو توجيهها) [8].

وفي عـام 1991ف، يقترح كل من "جودت سعادة وعبد الله محمد"[9] تعريفاً للمنهج المدرسي على اعتبار أنه (مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق ذلك لدى المتعلم).

ونجد في هذا التعريفات العديدة للمنهج المدرسي أنها قد تمحورت حول مجموعتين كبيرتين : المجموعة الأولى قد انصبت على التعريفات التقليدية للمنهج المدرسي، التي تمثلت في تعريف المنهج بأنه المواد الدراسية المنفصلة وتعرف المنهج بأنه محتوى المقرر المدرسي، أما المجموعة الثانية فهي تلك التعريفات الحديثة الواسعة للمنهج المدرسي التي تمثلت في تعريف المنهج بأنه المادة الدراسية في شكل خبرات يمر بها التلاميذ، حيث تضيف إلى خبراتهم السابقة أو تمدهم بخبرات جديدة، وتعريف المنهج بأنه الغايات النهائية التي تسعى لتحقيقها أي مجموعة النتاجات التعليمية التي تهدف إلى تحقيقها، وتعريف المنهج بأنه نظام إنتاج.

وتحتل المناهج اليوم مركزاً هاماً في العملية التعليمية التربوية، بل تعتبر إلى حد كبير العمود الفقري للتربية والوسيلة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية، والقومية وهي الطريق لإعداد الأجيال القادمة، كما أنها تهيئ الطلاب لتقبل شرعية القيم الاجتماعية السائدة، ونظراً لهذه الأهمية كان لابد لأي نظام تربوي أن يتبنى منهاجاً مدرسياً معيناً يستطيع أن يعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع، وذلك من أجل تغذية الناشئة وتربيتهم على أسس سليمة، وهذه المتطلبات تتفق تماماً مع كون "المنهج أصلاً هو جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذه تحقيقاً لرسالتها وأهدافها ووفق خطتها في تحقيق هذه الأهداف"[10].

ويعد هذا التعريف سليماً ومقبولاً منذ نشأة المدارس حتى يومنا هذا، إذا ما وضعنا في الاعتبار أن الاختلاف الذي يحدث هو في حقيقة الأمر اختلاف في أهداف التربية ذاتها، والتي عادة ما تتغير وباستمرار نتيجة لما قد يطرأ على المجتمع من تطوير وتغيير، وبذلك نجد أن مفهوم المناهج ومحتواها يختلف من القديم إلى الحديث، وقد

ظهر مفهومان متباينان للمنهج: أحدهما ضيق محدود يرجع تاريخه إلى الوقت الذي كانت التربية فيه محدودة قاصرة تركز على جانب المعلومات والمعرفة ولا يكاد تعرف جانباً سواه، والآخر واسع ظهر في الأفق التربوي بسبب اتساع دائرة الأهداف التربوية وشمولها للجوانب الانفعالية والأدائية بالاضافة إلى الجانب المعرفي[11].

وترتب على هذا المفهوم الحديث للمنهج أن زادت مسئوليات المدرسة وتغيرت النظرة إليها وذلك بعد أن كانت وظيفة المدرسة القديمة تقتصر على نقل التراث الثقافي الذي تراكم عبر الأجيال السابقة إلى عقول التلاميذ، وقد كان اختيار مواد المنهج في القرون الأولي هو المعيار الإنساني الذي أعطى أهمية عظيمة للدراسات الحسية العلمية النافعة، أما تنظيم المادة الدراسية فيتم في شكل موضوعات توزع على الصفوف المختلفة، وبذلك يصبح المنهج حسب هذا المفهوم التقليدي هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات التي يدرسها التلاميذ، وينصب التركيز في هذا المفهوم على استيعاب التلاميذ لهذه المقررات بالشكل والترتيب والتدرج وفق منهج يستمده العلماء وأصحاب الاختصاص في تطبيق المادة دون كبير عناية بطبيعة تفكير الطلاب أو ميولهم أو حاجاتهم أو قدراتهم على التعلم، وتقدم هذه المادة للتلاميذ في شكل موضوعات منفصلة كل واحد منها عن الآخر[12].

ومن خلال الرؤيا السابقة للمدرسة القديمة فانه يمكن اعتبار تعريف المنهج بأنه "مجموعة الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها من خلال عملية التدريس أنه كان يتفق وما تقدمه المدرسة التقليدية "القديمة" لتلاميذها، إذ كان دورها -حسب ما تم الإشارة إليه- يقتصر على تقديم المعارف فقط، أو إمداد الدارسين بكمية من التراث مطعمة في المحتوى بطريقة ما، أما الآن فهذا لا يتفق والدور الحضاري للمدرسة، ولا مع ما تقدمه من خدمات للأفراد فيها وخارجها [13].

ونتيجة لذلك فإن معظم المربين حتى السنوات الأولى من القرن العشرين كانوا ينظرون إلى المنهج كمجموعة من المواد الدراسية، وهذه النظرة للمنهج تضع المعرفة في بؤرة الاهتمام فهي ترى المعرفة تمثل حصيلة التراث الثقافي والاجتماعي للإنسان، وأن خبرة المجتمع وتراثه ينبغي الحفاظ عليهما ونقلهما من جيل إلي جيل.

وفي عام 1965م. جاء ماكدونالد Mac Donald وتلاه بلوم Bloom في عام 1981ف، ليقترحا أن ما يجري بين جدران المدرسة يومياً يمكن تصوره على أنه عملية تتضمن أربعة جوانب يتم فيها التفاعل بين التلاميذ والمنهج بخبراته المنظمة وهذه

الجوانب هي:

1- التعليم الذي يقدمه المدرسون لتلاميذهم .

2- التعلم الذي يحدث عند التلاميذ من جراء التعليم الذي قدمه المدرسون لهم.

3- التدريس الذي يعبر عن مجموع العنصرين السابقين، التعليم والتعلم، اللذين يشكلان معاً نظاماً اجتماعياً موحداً.

4- انسجام المنهج الذي يعبر عن كل ما يجري في المدرسة بشكل متكامل، ويعبر عن خطة العمل التي توجه وتقود عملية التدريس عموماً [14].

إن للمنهج تعريفات متعددة اختلفت حولها وجهات النظر، وتباينت إزاءها تصورات المربين والمختصين، فنجد مثلاً التعريف القائل بأن المنهج هو الخبرات التعليمية يعتبر من أوسع تعريفات المنهج المدرسي انتشاراً وأحدثها، على الرغم من وجود قاعدة عريضة من المربين المناصرين لهذا التعريف، إلا أنهم اختلفوا من حيث وجهات النظر في مضمون هذا التعريف حيث نوعية الخبرات وطبيعتها ومدى ارتباطها بداخل المدرسة أو خارجها وهل خطط لها مسبقاً أم لا؟ وهل تتركز حول المادة الدراسية المقدمة أو تتركز حول التلميذ أو الاثنين معاً؟ ونجد أيضاً التعريف القائل بأن المنهج المدرسي هو الغايات النهائية، ويعتبر من التعريفات التي لقيت اهتماماً كبيراً من جانب عدد لايستهان به من المربين، أما تعريف المنهج المدرسي على أنه نظام إنتاج فقد بات الاختلاف واضحاً بين أنصاره ومؤيديه حول المظاهر التي ترتكز عليها.

إن التوصل إلى تعريف واحد للمنهج يتم الاتفاق عليه بشيء صعب، بل قد يكون غير مستحب عند الكثير من المربين أو المختصين، فإن اختلافهم يؤكد مبدأ الفروق الفردية بين الناس الذي ينعكس على مستوى تفكيرهم، كما أن التباين في الآراء يعتبر برهاناً على استمرارية التفكير في كل ما يطرح من قبل الإنسان، ومن ثم تحليله للتعرف على إيجابياته وسلبياته.

وإذا كان الحال هكذا عن المنهج من حيث تباين التعاريف وتعددها، فهي تجمع حول شيء وتختلف حول آخ، ولم يتم الوصول إلى صيغة واحدة أو تعريف واحد يمكن الاتفاق عليه أو الركون حوله، إذن ماذا يكون الحال عند تطوير المنهج؟

تطوير المنهج:

تطوير المنهج يعني إدخال تجديدات ومستحدثات في مجاله بهدف تحسين العملية التربوية. وقد عرفه البعض "بعملية مراجعة هندسية حيث يكون الناتج منهجاً جديداً للحصول على أحسن فوج أو أحسن منتج[15]، ويعتبر تغييرا حتى لو كان ضئيلاً، فإنه بالتدرج سيغير المنتج. وقد عرفت المناهج عمليات التطور منذ زمن

بعيد، إلا أن هذا التطوير كان محدداً يتناول الشكل أكثر مما يتناول الجوهر.

وفي بداية القرن حدثت تطورات جذرية في مجال المناهج تناولت فلسفتها وخططها وأساليبها، وقد كان للفيلسوف الأمريكي "جون ديوى" الفضل في نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة وتنظيماتها التخصصية إلى الطالب وميوله وأغراضه ودوافعه.

وفي الأربعينيات حدث تطور هائل في مجال المناهج بعدها انتقل مركز الاهتمام في التربية من الفرد إلى المجتمع ومشكلات الحياة، ثم تحول المد التربوي في الستينيات مرة أخرى نحو المادة الدراسية والعمل على تطويعها وتنظيمها، بحيث تحقق أقصى نمو للفرد وأقصى تقدم للمجتمع وذلك عن طريق تنظيم المادة على أساس مفاهيمها الكبرى وأساسياتها المترابطة، والاهتمام بتقديم المناهج على أساس الكشف والتدريب على أساليب البحث العلمي[16].

كان التطوير قديماً عملاً عشوائياً، لا يقوم على أساس أهداف واضحة أو خطط مدروسة أو تقويم سليم، أما في ظل الاتجاه العلمي للمناهج، فإن التطوير يمثل تغييراً جذرياً شاملاً للمناهج وفق أهداف محددة، وتخطيط علمي، وتجريب ميداني يحدد مشكلاته ونواحي قوته أو ضعفه ويمهد الطريق لمزيد من التطوير[17].

وهناك ثلاثة مصطلحات تترادف في المعنى بميدان المنهاج وهي تطوير وبناء وتغيير المناهج. ويؤكد وليد عبد اللطيف[18] أن هناك اختلافاً في المعاني بين تحسين المنهج وتغييره وكذلك مراجعته حيث ذكر أن تحسين المنهج يقوم بتغيير مظاهر معينة من المنهج دون تغيير القواعد والأسس التي بني عليها، بينما يتضمن تغيير المنهج الخطة الكلية، بما في ذلك التصميم والأهداف والمحتويات والنشاطات التعليمية وغير ذلك من قيم وفلسفات، أما مراجعة المنهج فيقصد بها فحص ومعاينة أجزاء المنهج كلها جزءا جزءا ومن ثم كتابة تقرير عن نقاط الضعف والقوة فيه.

ويضيف أيضاً أنه "أسوأ الممارسات التربوية أن تترك عملية إحداث تغيير في المنهج إلى الصدفة أو تبعاً للظروف ومجريات الأمور إذ يصبح المنهج عنده عشوائي الأهداف والنتائج مما يكون له أثر سيىء على التلاميذ بشكل عام".

ويوضح كل من/ محمود أبو زيد وأسماء محمود الفرق الكبير بين التغيير المحدود والتطوير الذي يتسم بخصائص مختلفة ويقوم على أسس علمية وتربوية منها[19]:-

(1) أن التطوير يستند إلى نظرية علمية أو مدخل تدريس واضح:-

فالتطوير يختلف عن التغيير الذي يتناول جزءا بسيطاً من المنهج فهو يمثل عملية شاملة لها أسس فلسفية واجتماعية وبيئية

وعلمية.

(2) أن يرتبط التطوير بأهداف التعليم:-

عند تطوير منهج باختيار منهج أو نظرية تربوية جديدة لتطبيقها يجب مراعاة الأهداف التعليمية للمرحلة أو نوع التعليم وكذلك المستويات المختلفة للأهداف طبقاً لتصنيفاتها المنهجية.

(3) أن يتسم التطوير بالشمول:

إن عمليات التغيير جزئية وعادة ما تقتصر على محتوى الكتاب المدرسي، أما التطوير فيجب أن يكون شاملاً لكل عناصر المنهج فالأهداف العامة وكذلك الأهداف الإجرائية يجب أن يعيها واضعو المنهج والمعلم والتلميذ وكذلك محتوى المنهج يجب أن يشتق من الأهداف والبيئة وحاجات التلميذ في ضوء الإطار النظري للمنهج، أما استراتيجيته وأساليبه فيجب أن تهيئ للمعلم والتلاميذ سبل اكتساب الخبرات المختلفة.

(4) أن ينبع من حاجات التلاميذ:

يتميز تلاميذ كل مرحلة دراسية بخصائص نفسية جسمية وعقلية واجتماعية تختلف عن غيرهم في المراحل الأخرى.. ولتطوير المنهج يجب أن يتلاءم ذلك مع ما يحتاجون إليه من مهارات ومعارف، فرؤيتهم للواقع الذي يعيشونه قد تكون أقرب إلى الحقيقة مما يراه الكبار.

(5) أن يرتبط التطوير بالمجتمع والبيئة:

يجب ألا يكون هناك انفصال بين المدرسة والبيئة المحيطة حتى لا يصبح التلميذ مشتتاً بينهما، أما المنهج فيجب أن ينبع من واقع حياة المتعلمين ومن بيئتهم وما يمارسون بها من خبرات ثم يشارك التلاميذ في تنمية تلك الخبرات واكتساب المزيد من المعارف والمهارات أثناء التعليم. ولا يتوقف مفهوم البيئة والمجتمع عند المستوى المحلي إنما يتعداه مع نمو التلميذ إلى المستوى العالمي.

(6) أن يرتبط التطوير بفكرة التعليم الذاتي المستمر:

ليس الهدف من التطوير حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات ولكن هناك أهدافاً أبعد وأعمق، منها : مساعدة التلاميذ على مواصلة تعليمهم بطرق مختلفة بعد انتهائهم من الدراسة فلا يمكن للمدارس والجامعات مع افتراض توافر أمهر المعلمين أن تحيط التلميذ علماً بآخر ما وصلت إليه من معارف، ولكن ما يمكن أن تقدمه التربية للتلميذ هو فرص النمو العديدة ومساعدته على أن يبذل أقصى ما يستطيع بهدف تعليم نفسه، فيبحث عن المصادر بتوجيه من المعلم ويشارك بفاعلية في المناقشات وطرح القضايا الملحة وتبادل الرأي مع أقرانه وتقويم وتحليل كل ما يصلون إليه، وهذا يساعد على تأمل ونقد كل ما حوله وهو أسلوب يناسب الحياة في مستقبل يختلف عن الماضي والحاضر.

(7) أن يرتبط التطوير بوجود المعلم المؤهل:-

تظل أفضل المناهج بلا قيمة إذا ما تناولها معلم غير مؤهل وغير مقتنع بجدواها.. وهذا إجحاف بحق التلاميذ وإهدار لإمكانيات كثيرة أغلاها منتج العملية التعليمية وهو التلميذ وكذلك فمع البدء في التفكير في التطوير يجب أن يهتم القائمون بإعداد المعلم القادر على تنفيذه وليس المعلم الحريص على التلقين والضبط والسلطة في الفصل... أو المعلم الذي لا يقتنع بأهمية مشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية منذ بداية العملية التربوية إلى نهايتها فبدون المعلم المؤهل الواسع الأفق لا يمكن لأي تطوير أن ينجح.

وفي الواقع فإن التطوير يجب ألا ينفرد به فريق لا يضم المعلمين المنفذين للمنهج لأنهم أكثر خبرة بالواقع التعليمي وبما يدور داخل حجرات الدراسة، وما يواجههم من مشكلات، وهذا يوضح أهمية تدريب المعلمين قبل بدء تنفيذ التطوير في المناهج.

في ضوء ما تقدم لن يكون الطريق أمام تطوير المناهج دائماً سلساً ولا الشروع فيه بالأمر الهين، بل هو أمر صعب وطريق وعر تكتنفه الكثير من المعوقات والصعوبات، وقد نبه المهتمون بتطوير المناهج في المجال التربوي على أهمية إجراء دراسات علمية للمعوقات وذلك من أجل العمل للتغلب عليها، قبل أن يخطط للتطوير وأهدافه وبرامجه، فقد وجدت الكثير من المعوقات، منها ما يتصل بطبيعة التربية، ومنها ما يتصل بطبيعة المدرسة، والبعض منها يتصل بطبيعة المعلم، والبعض الأخر يتصل بطبيعة المجتمع، حتى أن مشروعات التطوير ذاتها قد يصاحبها بعض المعوقات، مثل تلك التي تكون لصيقة بالمباني والتجهيزات، ومثل البعض الآخر الذي يتصل بالميزانية والإنفاق، والآخر الناتج عن عدم فهم طبيعة المنهج كنظام ينجم عنه بعض المعوقات.

إن العمل في ميدان التطوير وخاصة في مجال قيادته ليس عملاً عادياً، والذي يقود هذا العمل يثير بطبيعة الحال عداء المستفيدين من الوضع القديم، خاصة هؤلاء الذين اعتادوا رتابة العمل، ويرفضون أي جديد وبدون مبررات، كما يحرك مقاومة أولئك الذين يهدد التطوير أوضاعهم المهنية، وحتى ينجح التطوير فلا بد أن تتوفر في القائمين به صفات تمكنهم من النجاح في أداء مهمتهم، من تلك الصفات ما يتعلق بشخصيتهم وقوة تحملهم ومنها الفنية التي تتعلق بحسن الأداء، ومنها الأكاديمية التي تتعلق بتأهلهم في مجال التطوير علمياً وتربوياً وعمق التجربة والذكاء والإبداع، وفوق ذلك كله إيمانهم العميق بضرورة التطوير والمسببات والدوافع إلى ذلك، فهذه الصفات تمكنهم حتماً من القدرة على

مواجهة ما قد يوجه إليهم من نقد وتكسبهم الثقة في أعمالهم وصحة أتجاهاتهم، لذلك كله ولكون التطوير في المناهج أصبح شيئاً ضرورياً ومستمراً فإن الكثير من الدول أصبحت تنظر إليه بالقدر الذي يتناسب مع أهميته ولم يعد أمراً ثانوياً يترك إلى الأجهزة الإدارية في الوزارات أو الأمانات أو إلى المدارس أو إلى بعض اللجان التي تشكل لإجراء بعض عمليات التطوير، فتقوم فترة ثم تنقضي بعد حين، بل أصبح يعهد بذلك إلى مؤسسات فنية متخصصة وعادة ما تكون مراكز البحوث التربوية أو بحوث المناهج، وهذه الأخيرة ميزتها -وإن كانت تضم عدداً من الوحدات المتخصصة في مختلف المجالات وخدمات البحث العلمي- تعمل وفق أهداف موحدة وخطة محددة وأسلوب علمي واحد، وذلك كاف لترجيح كفتها لتحمل تلك المسئولية.

وليس هناك مجال للشك في أن موضوع تطوير المناهج بات من الموضوعات التي تحظى باهتمام الكثير من المربين والمختصين بل إن البعض منهم قد وضع سياقاً لضمان سلامة العملية أي عملية التطوير.

دواعي تطوير المناهج

حدد محمود أبو زيد إبراهيم دواعي تطوير المنهج على النحو التالي:

(1) حدوث تطورات اجتماعية واقتصادية في المجتمع:

الأمر الذي يتطلب مراجعة مناهج التعليم في المدارس لمعرفة مدي ملاءمتها لهذه التطورات، فعلى سبيل المثال إذا كان المجتمع يتطور نحو الأخذ بأحدث الأساليب العلمية لحل مشكلاته وتطوير حياته فإنه ينبغي العمل على ضمان قدرة أجياله الصاعدة على التمشي مع هذا التطور.

(2) حدوث تطورات في المعرفة الإنسانية:

إن مادة التربية تستمدها من التراث الثقافي ومن أوجه نشاط الإنسان ومن ثم فإن البحث فيما يقدم للطلاب من مواد دراسية، ومضمون تلك المواد وما ينبغي أن يلموا به منها يتطلب متابعة التطورات في الثقافة الإنسانية، ويجب الإشارة إلى أن التطورات التي تحدث في المعرفة الإنسانية قد لا تعني فقط تغيراً في مضمون المواد من حيث ازدياد المعرفة أو تطور بعض المبادئ والمفاهيم بل قد تعني أيضاً تغيراً في الأهداف نفسها وفي نوع المعرفة المرغوبة.

(3) التطور في العلم التربوي ونظريات بناء المناهج:

الإنسان دائب البحث عن الحقائق الجديدة التي تتيح له معرفة أوسع ما يحيط به من ظروف. والتعليم كأي نشاط إنساني يقوم على أسس مستمدة من معرفتنا بالطبيعة

الإنسانية، وبالكيفية التي يتعلم بها الإنسان وبالمجتمع وكيف يتطور، ومن الطبيعي أن يبحث في هذه المجالات لم ولن يتوقف، ومن ثم فإن المعرفة دائماً في تطور، وأن أي جديد في ميادين البحث التربوي لا بد وأن تعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمي الموضوع لتعلم الإنسان.

(4) نتائج تقويم المناهج:

إن الدافع لمراجعة المنهج يزداد شدة بتأثير عدة عوامل أهمها ما يكشف عنه ممارسة عملية التعليم في صورتها التنفيذية، فقد يظهر أثناء التدريس نواح ليست ذات قيمة في تحقيق الأهداف، وهناك أيضاً عامل أخر وهو تفاعل الخبرات المحلية مع الخبرات العالمية، الأمر الذي ينتج عنه عادة ظهور نظرة جديدة للتعليم ومستوياته، أما العامل الثالث فهو الحاجة إلى رفع مستوى معين من التعليم نتيجة ارتفاع مرحلة سابقة أو نتيجة الإحساس بانخفاض مستوى تلك المرحلة عما هو مطلوب[20].

وهناك مظاهر لتقويم تخطيط المنهج المطور وهي:[21]

أولاً- تحديد الأسس أو المعايير التي نتقبلها في عملية التخطيط هذه:

قد تضمن الخطوة القيام بعمليات تجريب على نطاق واسع وتقويم لنتائج التخطيط وقد يعتمد على الأسس والمعايير التي تصنعها سلطة معينة، أو الاستناد إلى معايير مستوردة كنتائج أبحاث أجريت في بلاد أخرى، وفي جميع الأحوال يجب أن تتفق المعايير مع واقع الدولة التي تقوم بالتطوير.

وهناك بعض المعايير ذات القيمة الفاعلة والتي يمكن مراعاتها لتقويم التخطيط الشامل للمنهج المطور منها:

(أ) أن أهداف المناهج المطور مشتقة أصلاً من تحليل المشكلات العصرية للمجتمع حتى يأتي المنهج تطبيقاً علمياً لهذا المجتمع المتطور.

(ب) يجب أن تكون الصورة النهائية التي يتخذها المنهج المطور مبنية على التجربة في مجالات الإطار العام للمنهج .

(ج) فاعلية المنهج المطور تتحدد وتتوقف على مدى تحقيقه وظيفته الاجتماعية.

(د) إن العامل المهم لتحديد المنهج المطور يرتكز في تحقيق المشكلات التي يواجهها المتعلمون في كل مرحلة بحيث يتم التوافق في معالجة مشكلات المجتمع العصري ومشكلات المتعلمين.

وعلي كل فإن السبيل الذي يتبع في تخطيط المنهج يحتاج إلى تطوير شامل ليتضمن اعتباراً أكبر للأسس التي يجب أن تتبع في التخطيط الشامل للمناهج .

ثانياً- تقويم تخطيط الخبرات التربوية:

وهذا يعني التفكير في الخصائص المميزة للخبرات التربوية التي نرتضيها

كمعايير ثم استخدام هذه المعايير استخداماً وظيفياً، وأخيراً تفسير النتائج التي نحصل عليها مع ملاحظة أن سبل التقويم هذه كخطوات منطقية بسيطة مبنية على افتراضين:

- يفترض أن الجماعة التي تقوم بعمليات التقويم هي نفس الجماعة التي تقوم بعمليات التخطيط والتنظيم.

- يفترض أنه يمكن تبسيط عملية تحديد المعايير التي تتبع عن طريق اتباع المعايير المنشورة في الكتب أو المجلات التربوية، ويجب أن نضع في الاعتبار انبثاق هذه المعايير من الموقف نفسه وتعدل إجرائياً عند تطبيقها في ذلك الموقف.

ثالثاً- تقويم وتنظيم عمليات التقويم:

وهذا يتطلب مراعاة الآتـــي :-

1- تنظيم الجهود التي تبذل لتحديد أهداف المدرسة بحيث يشترك في هذا المجال رجال الاقتصاد والاجتماع والصناعة وغيرهم ممن يهمهم الأمر.

2- لتحقيق الأهداف المرجوة يجب الاستفادة من جميع إمكانيات الفئات المساهمة وهذا يتطلب إلغاء الحدود الفاصلة بين المعلمين وغيرهم في تخطيط المنهج.

3- يجب أن تتخذ القرارات على أساس إدماج النواحي العلمية مع النواحي النظرية وارتباط العلم بالعمل في كل مرحلة أو مدرسة.

4- خلق جو تعاوني بين أفراد جماعة التخطيط والتقويم، يسمح بتقليل النقد الذاتي عند القيام بعملهم في إطار النظرة الكلية للعملية التربوية.

5- التجريب المستمر للبحث عن الخدمات والمساعدات التي تقدمها المدرسة والمصنع والمزرعة والمتجر.. إلخ، للربط بين متطلبات الحياة العصرية والإمكانيات المادية والبشرية.

خطوات تطوير المناهج:

أما الخطوات التي تمر بها عملية التطوير في المناهج التي تحدد معالمها وتيسر إجراءها وتوجه العاملين في مجالها منها ما هو قبلي اى تتم قبل الشروع في عملية التطوير، ومنها ما يتم أثناء عملية التطوير، ومنها ما هو بعدى أي بعد تمامها وقد أجمل الدمرداش عبد المجيد تلك الخطوات فيما يلي:

1- بث الشعور بالحاجة إلي التطوير: إذا ما فرض التطوير على العاملين في الحقل التربوي دون أن يشاركوا فيه أو يدركوا مراميه فقلما يتقبلونه، أو يتحمسون له، بل قد يقاومونه. لذلك يجب أن يسبق التطوير تهيئة نفسية للعاملين والموجهين، بهدف إدراك صورة الواقع التي تعيشها المناهج الحالية، وما تتضمنه من وجوه النقص والقصور.

2- تحديد أهداف التربية واتجاهاتها

المعاصرة: تحديد الأهداف أمر ضروري لكل تطوير فهي لازمة لوضع الخطة وتحديد المجالات، وتقويم الواقع ومتابعته وتطويره.

3- تقويم واقع التعليم في جميع المراحل والمجالات: حيث إن التطوير يعتبر تصحيح مسار، لذلك يجب أن لا يفصل عن الواقع وحيث إن التطوير عادة لا يبدأ من الصفر، عليه فإن التطوير العلمي لابد أن يبدأ بتقويم الواقع في ضوء المعايير التي تشتق من أهداف التربية واتجاهاتها المعاصرة والمستويات التي تم تحديدها، وينبغي أن يتضمن تقويم هذا الواقع آراء المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور والقادة التربويين وجميع المختصين والمهتمين. وفي ضوء نتائج التقويم نستطيع أن نحدد نواحي القوة والضعف في المناهج.

4- دراسة علمية للسلم التعليمي: قد يكون السلم التعليمي على درجة من الجمود والتخلف تمنع مسايرة المنهج للاتجاهات التربوية السليمة، كما أن جمود السلم التعليمي قد أدى في كثير من الأحيان إلى تقسيم مراحل التعليم تقسيماً عشوائياً تراعى فيه الاعتبارات المادية والاقتصادية أكثر مما تراعى فيه الاعتبارات السيكولوجية، كما أدى في بعض الأحيان إلى وجود حواجز فاصلة بين كل مرحلة وغيرها من المراحل. وكثيراً ما تؤدي الفواصل بين المراحل إلى افتقار المناهج للتدرج والترابط والتكامل. وتتجه التربية الحديثة إلى الأخذ بسلم تعليمي مرن يفسح المجال لرعاية أبناء الدولة في جميع الأعمار والمستويات وتحقيق ترابط المناهج وتدرجها، وتكاملها على جميع المستويات.

5- تحديد وظيفة المدرسة في كل مرحلة من مراحل التعليم: تحديد وظيفة المدرسة في كل مرحلة قد يكون وسيلة فعالة للاهتداء بمستويات التلاميذ في بناء المناهج لكل مرحلة والعناية بحاجاتهم ومطالب نموهم، كما يعد في الوقت نفسه وسيلة نحو إصلاح التكدس والإفاضة في المقررات والكتب المدرسية، وهي ظاهرة تؤدي إلى مسخ التربية وتحويلها إلى عمليات تلقين، تؤدي إخفاق التربية في تحقيق غاياتها.

6- مراجعة الخطة الدراسية: الخطة الدراسية يجب أن تنبثق من فلسفة تربوية سليمة وتقترن بالأهداف والمستويات التربوية المناسبة، وتكون خير عون للمدرسة على تحقيق رسالتها الكبرى في بناء النشء، وتمتاز الخطط الجديدة بأنها تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. وتتيح أمامهم فرص الاختبار بما يناسبهم من الدراسات والنشاطات وفق استعداداتهم ورغباتهم، وفي ظل توجيه دراسي رشيد، وتهتم الخطط الحديثة بالعمل على تحقيق التكامل في المجال المعرفي

وربط الدراسة بالبيئة والمجتمع والحياة.

7- اقتراح المقررات: لم يعد اقتراح المقررات عملاً عشوائياً يقوم به مجموعة من المعلمين والموجهين من غير ذوي التخصص في ميدان المناهج، وإنما تتم عملية اقتراح المقررات على ضوء ما تكشف عنه الدراسات العلمية من تقويم الواقع، وتحديد الأهداف الخاصة بكل مرحلة وكل مجال وتحديد مستويات الدارسين، ومراعاة التقدم العلمي والتربوي المعاصر والامكانيات المتاحة، وتقوم مراكز البحوث بإعداد جميع الدراسات، ثم تقدمها إلى لجان استشارية تختص كل منها بمجال من المجالات، وتضم كل لجنة فريقاً متعاوناً من خبراء المناهج والمادة والعاملين بالميدان، والمهتمين بالشئون التربوية وشئون البيئة والمجتمع والحياة.

8- تنسيق المقررات: تعد عملية تنسيق المقررات بعد اقتراحها أو في أثناء بنائها من العمليات الأساسية الحديثة نسبياً في ميدان المناهج وتطويرها وهي وسيلة فعالة للقضاء على ظواهر التكدس والتكرار وعدم المناسبة لمستوى نضج التلاميذ في كثير من الأحيان. ولابد أن يقوم بها لجان متخصصة من ذوي الخبرة.

9- تأليف الكتب: يجب الارتفاع بمستوى الكتب المنهجية، وتحديد مواصفات علمية دقيقة لكل كتاب. وتشكل لجان يتم تدريبها على الأسلوب المناسب لتأليف سلاسل مناسبة لكل مجال تحت التوجيه والإرشاد ووفق أهداف التطوير.

10- إعداد أدلة المعلمين : يعتبر الدليل مرجعاً منهجياً له، وهو يتضمن الأهداف والأنشطة والوسائل والمراجع، وأساليب التقويم المناسبة، وجميع ما يعنيه على تنفيذ المناهج المطورة على أحسن وجه ممكن، ويعد الدليل من أنجح الوسائل المعاونة للمعلم في تحقيق أهداف التطوير، إلا أنه يجب أن يعين المعلم على الاجتهاد والابتكار دون أن يكون قيداً عليه.

11- تحديد الوسائل التعليمية: النظرة الحديثة إلى وسائل التعليمية تجعلها ركنا أساسياً من أركان المنهج، تتممه وتعين على تحقيق أهدافه، فهي وسيلة لا يستغنى عنها في تحقيق أهداف التعلم الذاتي، وتحقيق الرعاية الكافية للفروق الفردية بين التلاميذ، والوصول بالتعليم إلى مستوى التمكن والإجادة ويتم تحديد الوسائل التعليمية المناسبة عن طريق تحليل المقررات المقترحة والكتب، ودراسة الامكانيات المتاحة.

12- التجريب لدراسة مشكلات التطبيق: ويعتبر التجريب هو الوسيلة لاختيار الفروض التي يقوم عليها التطوير والتأكد من مدى صلاحية هذه الفروض في تحقيق الغايات الموجودة وهو يساعد على تحديد

نواحي القوة والضعف في تنفيذ المناهج المطورة ومشكلات التطبيق هذا، وينبغي أن يشمل التجريب جميع مكونات المنهج، ولابد أن يستهدف التقويم العلمي للمنهج المطور. لذلك ينبغي أن تشرف عليه هيئة علمية متخصصة رفيعة المستوى من حيث القدرة والامكانيات.

13- الاستعداد للتعميم: وهو يتضمن تهيئة الظروف المناسبة لتعميم المناهج المتطورة تلك المتعلقة بإعداد النظر في أساليب المعلمين وتحقيق نموهم المهني المستمر بما يتناسب مع متطلبات التطوير.

14- التعميم: ويتم وفق خطة زمنية محددة مع الإشراف والتوجيه والحرص الدائم على تنفيذ المناهج المقترحة بالروح التي أهلت التطوير الجديد وحددت أهميته واتجاهاته.

15- المتابعة والتقويم: لابد أن تخضع المناهج المطورة لمتابعة مستمرة وتقويم علمي وفق خطة محددة وباستخدام أساليب مناسبة تمهيداً لمزيد من التطوير.

●●

الهوامش والمراجـــع

المراجع العربية :

1- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم ، المنهج المدرسي الفعال . الطبعة الأولي . دار عمار للنشر والتوزيع . الأردن . 1991 ف .

2- الدمرداش عبد الحميد سرحان . المناهج المعاصرة . الطبعة الرابعة . دار النهضة العربية . الكويت . 1988 ف .

3- وهيب سمعان ورشدي لبيب . دراسات في المناهج . الطبعة الرابعة . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة . 1995 ف .

4- محمود أبو زيد ابراهيم . المنهج الدراسي بين التعبيئة والتطور . الطبعة الأولي . مركز الكتاب للنشر والتوزيع . القاهرة 1991 ف .

5- محمود أبو زيد ابراهيم وأسماء محمود غانم . المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها . دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية . 1994 ف .

6- وليد عبد اللطيف هوانه . المدخل في إعداد المناهج الدراسية . دار المريخ للنشر . الرياض 1988 ف .

المراجع الاجنبية :

1-Marvin d . alcoen and james M. linely issues in curriculum development new York : world book co. 1959

2- Carter v.good , dictionary of Education , third edition – Ney York: Mc craw hill Co.

3- Hollis L.Caswell , and Doaks .Campell , Curriculum Development , (New York : American Book Co ,) 1935

4- Rslph L.Tyler , "The Curricculum Then andNow" in proceedings of the 1956 internatonal Conference on Testing prodlems , (princeton N.J.:Education Testing Service, 1975)

5 -Edwarrd W.smith, The Education S Encwclopedia , Englewood Cliffs N.J..Prantice Hall (1961

إمكانية توحيد التعليم وتدريس الرياضيات في أفريقيا

د. عزيمة سلامة
مناهج وطرق تدريس الرياضيات
الجامعة المفتوحة

مقدمـــــة :

يشير مفهوم التعليم كما عرفه علماء التربية في العالم، إلي تطور الفرد عن طريق تلقي العلم بكل أنواعه المباشرة وغير المباشرة (دون الاقتصار على التعليم المدرسي) من أجل تطوير الأجيال الصاعدة التي يعتمد إلى حد ما عليها تطور وتقدم المجتمع وبناء على ذلك فإن فكرة التطور تدل قبل كل شيء على نوع الصفات المميزة والمرغوبة من وجهة النظر الاجتماعي، ومن وجهة النظر الفردية كذلك.

ورغم ذلك فإن التطور يمكن أن يسير في اتجاه غير مرغوب فيه، إما نتيجة للعمليات غير المقيدة أو التي يتعذر التحكم فيها أو نتيجة لبعض المؤثرات التي يتعرض لها الإنسان والتي لا تتفق مع مصالحه الاجتماعية ولا مع سعادته، وبصفة عامة يهدف التعليم إلى خلق شخصيات منسجمة متكاملة بطريقة أفضل ما عليها.

ولا شك أن التعليم أكثر الملكات البشرية أهمية. والإنسان مدين لهذه الملكة بتطور شخصيته وقدراته. والتعلم نوع من النشاط البشري الذي يستمر طوال حياة الإنسان فعن طريقه يستطيع الإنسان اكتساب أشكال جديدة من السلوك والعمل، أو تغيير أنماط من السلوك سبق له اكتسابها. كما أن التعليم هو المؤشر الدال على مدى تقدم المجتمع، وهو مفتاح التقارب بين المجتمعات، فالتعليم ثقافة والتعليم خبرات والتعليم سلوكيات، فإذا ما توحدت الثقافات والخبرات والسلوكيات بين المجتمعات توحدت شعوب هذه المجتمعات، وتقدمت نحو التطور الذي يجعل منها قوة في مواجهة التحديات.

ولا ينكر أحد أن 72 % من الأراضي العربية تقع في القارة الأفريقية وأننا نواجه مشكلات تعليمية متعددة ورغم أن هذه المشكلات تختلف من دولة إلى أخرى فإن هناك أسباباً مشتركة عامة في جميع دول هذه القارة السمراء فهناك مشكلة التزايد

الهائل في عدد طلاب المدارس في كثير من دول أفريقيا، ولقد بدأ هذا التزايد في خلال العشرين سنة الأخيرة، ففي الجماهيرية العظمى مثلاً وجد أن عدد المقيدين في مدارس التعليم الأساسي قد زاد خمسة أضعاف خلال خمسة عشر عاماً، وزاد أيضاً عدد المقيدين في المدارس الثانوية العامة والتخصصية بنسبة أربعة أضعاف خلال نفس المدة، وتوضح أرقام المقيدين في المدارس للدول الأخرى ظاهرة مماثلة ألا وهي التزايد الضخم في عدد طلاب المدارس. وقد أدى هذا التزايد إلى ثلاث نتائج:

النتيجة الأولى: أصبح إتمام التعليم الرسمي لا يضمن الحصول على وظيفة في أحد قطاعات العمل، كما أنه أيضاً لا يفي بمتطلبات مواصلة الدراسة في مراحل أعلى من التعليم، وقد ترتب على هذا أن غالبية الطلاب الذين يتلقون تعليمهم سواء في التعليم الأساسي أو المتوسط ينتهي بها الأمر عند ذلك الحد من التعليم، وأن عدداً كبيراً من هؤلاء الطلاب لا يستطيع مواجهة مشكلات الحياة ومن ثم يفرون ضحية الانحراف.

وهنا قد يتساءل المرء: كيف يمكن التغلب على هذه الظاهرة؟

والإجابة عن هذا السؤال تأتي بعمل برنامج تعليمي تقني مهني يخطط بوعي لكي يتمكن هؤلاء الطلاب من كسب حياتهم المعيشية ومواجهة مشكلات الحياة أينما كانوا.

النتيجة الثانية: مشكلة تضخم عدد الطلاب وتتمثل في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب ويرجع هذا إلى عدة عوامل:

أولها: عدم التوسع في إمكانيات حجرات الدراسة، مما يؤدي إلي الازدحام فيها، ومن ثم يفتقر المعلم إلى الابتكار في عطائه العلمي وتقل أمامه الفرص في اختيار أسلوب التدريس الذي يناسبه ويناسب طلابه، ويصبح مضطراً إلى اتباع طريقة المحاضرة، وهي الطريقة التقليدية التي لا تناسب أغلب المواقف التعليمية.

والعامل الثاني: هو التوسع في فرص الالتحاق بالمدارس من خلال قبول تلاميذ من أعمار مختلفة ويدرسون جميعاً في فصل دراسي واحد. ولذلك أصبح من الضروري عند وضع البرامج التعليمية الجديدة أن تراعي مشكلة ازدحام الفصول، واختلاف مستويات وقدرات التلاميذ.

أما العامل الثالث: فهو يتمثل في مشكلة النقص الواضح في مدرسي الرياضيات والعلوم، الذي يتطلب إعادة النظر في تنسيب الطلاب لكليات التربية والعلوم والمعاهد المسئولة عن تخريج مدرسي هذه المواد

الدراسية.

أما النتيجة الثالثة: فهي تتمثل في الفجوة العميقة بين الرغبة الشعبية في التعليم من جهة وبين الامكانيات المحدودة لمواجهة هذه الرغبة المتزايدة من جهة أخرى، وهي ظاهرة عامة في جميع الدول النامية، ويمكن إرجاع ضعف الامكانيات هذه إلى ضعف التخطيط التربوي العلمي في تحديد أنواع الخبرات والوسائل والأنشطة التدريسية اللازمة للعملية التعليمية ووسائل تقويمها. وهذا يثير سؤالاً هاماً وهو: كيف يمكن المواءمة بين الرغبة الشعبية في التعليم والامكانيات اللازمة للعملية التعلية في القارة الأفريقية؟

والإجابة عن هذا السؤال تأتي من خلال إعادة النظر في برامج التعليم لجميع المواد الدراسية بحيث تعتمد على الأهداف التعليمية المشتركة بين دول القارة ، وبحيث تحافظ على الثقافة الأفريقية وتنافسها وغرس القيم والمبادئ المناسبة لتهيئة فرص نمو القدرات التجديدية والابتكار والناقدة لدي المتعلمين.

وباعتبار أن الرياضيات من أهم المواد الدراسية التي تساعد في خلق المهارات العقلية والحركية وتنمية القدرات الابتكارية من أجل التكنولوجية، فإنه يجب الاقتداء بها كمثال يساعد في الاستقصاء عما إذا كانت دراسة الموضوعات الموجودة حالياً في مقررات المواد الدراسية في دول القارة الأفريقية متناسبة ومتكاملة في أهميتها وطبيعتها لجميع دول القارة أو على الأقل الأغلبية وبمعنى آخر، هل هناك توافق بين الأهداف التعليمية للمواد الدراسية بين دول القارة الأفريقية؟

وللإجابة عن السؤال يجب اقتراح برنامج في تدريس أي مادة دراسية ولتكن الرياضيات كمرشد يمكن تعميمه على جميع المواد الدراسية مع مراعاة طبيعة كل مادة. وهذا البرنامج المقترح يبدأ بعرض سريع لأهداف تدريس الرياضيات في الجماهيرية العظمى والأهداف هي:

1- استخدام الانشطة الفعالة التي تساعد على ربط إجراء المهارات بأسبابها وتعليل الأسباب التي تكمن وراء الأساليب التي يتبعها الطلاب في دراسة المفاهيم الرياضية، وذلك من أجل تنمية القدرات الابتكارية والناقدة.

2- تزويد الطلاب بالمعرفة الرياضية اللازمة لإعدادهم للحياة باعتبارهم نتاجاً اجتماعياً يخدم المجتمع.

3- الإسهام في تكوين البصيرة الرياضية والفهم لدى الطلاب وذلك عن طريق اختيار الموضوعات الرياضية المعاصرة وتطبيق الأساليب التي تساعد الطلاب على توسيع هذه البصيرة الرياضية.

4- تدريب الطلاب على أساليب سليمة في التفكير ، وكالتفكير التأملي والتفكير

العلاقي والتفكير الناقد.

5- الإسهام في تكوين الميول الرياضية وتوجيهها وتنميتها.

6- الإسهام في اكتساب القدرة على تذوق وتقدير النواحي الجمالية والفنية في مادة الرياضيات.

7- توحيد المفاهيم الرياضية وتطوير أساليب التدريب بما يتناسب مع التكنولوجيا الحديثة.

وتكاد تهدف برامج الرياضيات في القارة الأفريقية إلى ما يلي:-

1- تنمية المهارات الرياضية الأساسية، وخلق تفهم واع لنماذج وأشكال الأرقام، وبالتالي تنمية المهارات في تطبيق هذه النماذج على النواحي الاجتماعية والمدنية والتجارية .

2- غرس أساليب التفكير النقدي والاستنباطي التي تؤدي إلى حرية التفكير في أذهان الطلاب .

3- تدريب الطلاب على التعليم واستخلاص القواعد العامة ، وذلك من أجل تنمية القدرة على التفكير الاستدلالي .

4- إثارة اهتمام الطلاب بالرياضيات ودفعهم إلى حب الاستطلاع فيها.

5- التوصل إلى طريقة تفهم أفضل وأكثر دقة في استعمال اللغة الطبيعية والعالمية في المصطلحات العلمية والتعبيرات التصويرية والبيانية.

6- خلق الدافع إلى البحث عن الأساسيات عند معالجة أي مشكلة حقيقية.

من الملاحظ أن هذه الأهداف لتدريس الرياضيات تتميز بالتوافق والتقارب بحيث تتناسب مع شعوب أو طلاب القارة الأفريقية في دراسة الرياضيات.

لكن لتحقيق هذه الأهداف يجب التخلص من العيوب أو السلبيات الموجودة فعلاً في تعليم وتدريس الرياضيات في القارة الأفريقية، وهي الخطوات الثانية في البرنامج المقترح وهذه العيوب تتلخص فيما يلي:-

1- معاناة معظم الطلاب -وخاصة منهم المتوسط في الفهم- من أن بعض الموضوعات مثل البرمجة الخطية، المحل الهندسي، الهندسة التحليلية ذات الأبعاد الثلاثة والمتجهات، واللوغاريتمات، كلها في غاية الصعوبة.

2- تقدم الموضوعات بترتيب لا يساعد الطلاب في كثير من الحالات على الاعتماد على معلوماتهم السابقة، كما لا يساعد على تفهم كيفية الربط بين العناصر المختلفة لموضوعات الرياضيات.

3- الأمثلة التي تعطى في الكتب المدرسية قليلة جداً، وما يعطى فيها لا يوضع في الترتيب المناسب (من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب).

4- لا يُولى اهتمام كاف لتنمية المهارات

الرياضية مثل إجراء عمليات جمع وطرح الكسور ذات المقامات المختلفة وإجراء عمليات الاتحاد والتقاطع والفروق والتجزؤ، وغيرها على المجموعات، فالكثير من الطلاب يفشلون في تحقيق السرعة والدقة حتى في المواقف (المسائل) المباشرة، مما يعوق إحراز أي تقدم في فهم الموضوعات الأكثر صعوبة.

5- يخصص وقت طويل جداً لموضوعات مثل التحويل الهندسي، والمصفوفات والكسور الجزئية وهي لا تهم كثيراً ولا تناسب هؤلاء الذين لن يتخصصوا في الرياضيات عند انتقالهم إلى التعليم العالي (التخصصي).

6- تعالج بعض الموضوعات الرياضية الهامة والتي يمكن استخدامها في المواد الدراسية الأخرى بطريقة سطحية وفي أوقات غير مناسبة لاستخدامها في تلك المواد الدراسية، لذلك يشكو مدرسو العلوم على وجه الخصوص من نقص كفاءة الطلاب في حل المسائل المتعلقة بموادهم (الكيمياء والفيزياء والتاريخ الطبيعي) والتي تحتاج إلى خلفية رياضية وعلى سبيل المثال/ فإن مسألة مباشرة على سرعة الصوت أو سرعة الضوء مثلاً قد يستغرق الطالب في حلها حصة كاملة. رغم أن الوقت المحدد لها (العادي) الذي تحتاج إليه مثل هذه المسألة قد يتجاوز خمس دقائق تقريباً. وقد عبر أحد مدرسي العلوم عن هذه الظاهرة بقوله: إن الرياضيات هي لغة العلوم، ونحن نتوقع أن يستخدم الطلاب هذه اللغة استخداماً جيداً.

7- حذف الأسلوب التقليدي في برهنة بعض الموضوعات الهندسية أدى إلى عدم اكتساب الطلاب الأسلوب الاستدلالي في التفكير فإذا كان من المهم قيام الطالب بفحص واختبار خواص الدائرة أو خواص المثلث مثلاً بطريقة استدلالية، فإنه من المهم أن يكتسب أيضاً تفهماً لكيفية استخراج هذه الخواص بطريقة استنباطية.

8- رغم أن هناك بعض الاهتمام نحو البناء الهندسي في الرياضيات، فإن بعض المدرسين يشكو من عدم نمو مستوى مناسب من المهارات لدى الطلاب، وقد لوحظ أن نسبة كبيرة من طلاب المرحلة المتوسطة تعجز عن إجراء عمليات وبراهين هندسية بسيطة مثل تنصيف الزاوية بدقة كافية أو تعيين معادلة دائرة بمعلومية ثلاث نقاط على محيطها أو إسقاط عمود من نقطة على مستوى، إن هذا النقص (العيب) في تعليم الرياضيات يتطلب تعليم الطالب الرسم الهندسي قبل أن يبدأ في دراسة الموضوعات التطبيقية بالهندسة أو الديناميكا في الكليات العملية والمعاهد الفنية التي يلحق بها.

لا شك أن كل هذه النواقص في تعليم

الرياضيات موجودة في مقررات ومناهج الرياضيات في كثير من دول القارة الأفريقية ويزداد الأمر تعقداً في المرحلة الأساسية، حيث تتفاقم أيضاً مشكلة اللغة، فإلى جانب الحشو الواضح في مناهج الرياضيات، فإنه يتضمن أيضاً الكم الهائل في المصطلحات، وباعتبار أن اللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية هي لغة التعليم، فهي في معظم الحالات أو كلها تعتبر لغة ثابتة بالنسبة للطلاب في أغلب دول القارة الأفريقية، ولذا تنشأ صعوبات باللغة في استخدام الألفاظ وتكوين الجمل والتعبير عن المصطلحات أو الأشياء، هذا بالاضافة إلى صعوبة العوامل الثقافية، فالكثير من المشاكل التي ترد في نصوص المسائل تتضمن أشياء ومواقف قد تكون غير مألوفة إلا لبعض طلاب المدينة أو الحضر ومن يأتون من عائلات تتمتع بقدر كبير من التعليم، مثال ذلك المسائل التي تتضمن كلمة ((قوس)) فهي أحياناً تستخدم باعتبارها جزءاً من محيط الدائرة، وهذا هو المعنى المراد لمادة الرياضيات، وأحياناً أخرى يفهمها البعض على أنها كلمة قوس التي هي الجزء الخاص بأداة الرمح كذلك كلمة ((سهم)) لها عدة استخدامات فهي تستخدم في هندسة المتجهات على أنها دليل الاتجاه بينما تستخدم في بعض البيئات النائية على أنها الأداة التي يرمي بها المحارب عدوه من بعيد.

مما سبق يتضح أنه يتوجب العمل على التخلص أو التقليل من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية بصفة عامة وتعليم الرياضيات بصفه خاصة، وذلك من خلال الآتي:-

- إعداد برامج ومقررات الرياضيات التي تنمي لدى الطلاب المهارات العديدة الأساسية ، وتفهم النمط والشكل إلى جانب استخداماتها التطبيقية في الحياة الاجتماعية والمدنية والتجارية.

- تعليم الطلاب أيضاً الأفكار الأولية عن كيفية استخدام النماذج الرياضية في المواقف العملية.

- باعتبار أن الرياضيات في حد ذاتها تعتمد على التفكير المنطقي المؤدي إلى الحقائق، فإنه يجب أن يوضع المنهج الدراسي الجيد الدي يساعد على تقوية اهتمام الطلاب وشغفهم بها. ولعل هذا يفيد في دفع الطلاب إلى مواصلة دراستهم فيها، وبناء أجيال واعية.

وهنا تأتي أهمية توضيح أن للرياضيات تأثيراً فعالاً في التواصل بين الشعوب لأن مصطلحاتها الخاصة بها وعالمية موحدة، لا تتأثر باللغات المختلفة، ولا تخضع لعادات وتقاليد وثقافات الشعوب، بل تجذب الرياضيات الشعوب نحو بعضها نحو البعض الآخر، لما لها من مميزات في

رموزها ومصطلحاتها ومفاهيمها الفعالة عند استخدامها في مواقف الحياة ومشكلاتها سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية.

وعليه يجب الاهتمام بتعليم الرياضيات وتدريسها على اعتبارها لغة موحدة تساعد على ربط بين الشعوب ذات المصالح المشتركة، والتأكيد على عمل "مشروع تعليمي أفريقي" يتم تطبيقه ويمكن الاسترشاد به في المواد الدراسية الأخرى كما في الرياضيات، ويتم تخطيطه بحيث يكون نظرياً ووظيفياً، وبحيث يلقى درجات مختلفة من الاهتمام في إدارات تعليمية مختلفة، ويحظى باستمرارية موقفه، وذلك على النحو التالي:-

- مشاركة المتخصصين في تثقيف الشعوب ثقافة تربوية علمية توضح مميزات الدراسة الموحدة لمادة الرياضيات في القارة الأفريقية. وذلك عن طريق التعليم عن بعد باستخدام الحاسوب وشبكات المعلومات.

- توضيح الآثار السلبية الناجمة عن الوقوع في أخطاء تربوية أو تعليمية في المناهج التعليمية بصفة عامة وفي مقرارات الرياضيات بصفة خاصة، وذلك من خلال وسائل الإعلام المرئي والمسموع بالإضافة إلى المجلات والكتب.

- وضع مقررات مشتركة بين دول القارة الأفريقية، تقوم على أساس استخدام الأرقام والرموز والأشكال الهندسية العالمية في توضيح أهمية المواد الطبيعية والبشرية في القارة الأفريقية، ضمن توضيح المفاهيم الرياضية واستخدام التمارين والمسائل الرياضية.

- تشجيع المتخصصين في الرياضيات وتدريسها على تأليف كتب في الرياضيات على صعيد القارة الأفريقية، بحيث تساعد على غرس المبادئ والقيم الابتكارية من خلال الإكثار من أساليب الاستقراء والتحليل والاستقصاء في عرض المادة العلمية للرياضيات، وذلك لجميع المراحل التعليمية مع مراعاة طبيعة الطالب وقدراته في كل مرحلة دراسية.

- اختيار الكتب المدرسية في الرياضيات من بين الكتب المدرسية المرشحة الحائزة على شروط توحيد المقررات حسب متطلبات شعوب القارة، بعد مرورها على لجان فرز وتقييم.

- دعم مقررات الرياضيات بحيث تعد الطلاب نظرياً وتقنياً في استخدامات الرياضيات وتأمين القدرة على معالجة المشكلات الواقعية التي تعترضهم في الحياة المهنية، بحيث تؤدي دراسة الرياضيات في المرحلة المتوسطة أو التخصصية إلى اكتساب الطالب الخبرة في التقنيات العملية وفي تفهم ترابط التقنيات الرياضية التطبيقية المختلفة بتنظيم مراكز دراسات تربط ما بين مجموعات مختلفة منها، تعمل فيها فرق

منظمة من طلاب السنوات النهائية من التعليم التخصصي وطلاب الدراسات العليا، ويوجههم ويرشدهم فيها متخصصون على مستوى رفيع من الخبرة في مجال الرياضيات.

- استكمال الإعداد النظرية والعلمي والتقني العلمي للطالب عن طريق استمرارية تعليم اللغات الأجنبية وتخصيص نصيب واف للعلوم الاجتماعية المتعلقة بالتعرف على الطبيعة الجغرافية والسكانية للقارة الأفريقية التي لاغني عنها لتقصي تطورات العلم والتقنية ولفهم القوانين والمفاهيم التي يدرسها ومن ثم الإبداع في أداء رسالته أينما وجد.

- بث برامج تعليمية عبر الفضائيات المرئية تشمل محاضرات ودروسا في موضوعات الرياضيات لكل صف دراسي في كل مرحلة دراسية، وذلك باستخدام لغات مختلفة، يتم فيها شرح الموضوعات وتوضيح المفاهيم بالصورة والصوت بطرق تدريسية حديثة.

- التركيز على إعداد الكوادر المتخصصة واستقطاب الخبرات والكفاءات العلمية والطاقات التقنية وصهرها في بوتقة البحث والتطوير للوصول إلى درجة التطور والازدهار المواكبة لدول العالم المتقدمة.

إن هذه الخطة (المشروع) التعليمية الأفريقية المتضمنة للبرنامج التعليمي في أفريقيا إنما هي خطوة يسهل تنفيذها على درب الوحدة الأفريقية.

●●

المراجـــــع

1- أحمد العريفي الشارف، مدخل في تدريس الرياضيات، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس 1997.
2- جورج ايزيواني، أهداف تدريس الرياضيات في أفريقيا، ترجمة محمد جلال عباس، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو 1979ف.
3- ج فوراستيبية، أمل القرن العشرين الكبير، ترجمة عبد الحميد الكاتب، دار العويدات، بيروت 1966 ف .
4- جورج ملطى، فهم الرياضيات وفهم المفاهيم الرياضية / مجلة الدراسات التربوية، العدد الأول، جامعة الفاتح –طرابلس 1982 ف.
5- حلمي احمد الوكيل، تطوير المناهج، مكتبة الانجلو المصرية، ط1 القاهرة 1991ف.
6- رافت غنيمي الشيخ، تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة ، دار التنمية للنشر والتوزيع، طرابلس، 1972ف.
7- رأفت غنيمي الشيخ، أفريقيا في التاريخ المعاصر، دار الثقافة للطباعة والنشر القاهرة 1991ف.
8- رافت غنيمي الشيخ تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة، دار التنمية والنشر والتوزيع طرابلس 1972 ف.
9- دراسة حول الكوادر العلمية وخطة التنمية، مقدمة إلى المؤتمر المهني الزراعي العام، طرابلس 30/ 11/ 1980 ف.
10- عزيمة سلامة خاطر، نحو تطوير وتوثيق الرياضيات، مكتبة طرابلس العالمية، طرابلس 1998 ف .
11- عمر التومي الشيباني، الاتجاهات الحديثة في مفهوم التربية، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع، طرابلس 1980 ف
12- على خليفة الكواري، نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985 ف.
13- محمد عاطف غيث، محمد علـى محمد ، دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1992 ف.
14- وليم عبيد، المهارات الرياضية اللازمة لدراسة العلوم في المرحلة الاعدادية كلية التربية، جامعة أسيوط، 1974 ف .

التصورات الخاطئة لمفهوم القوة لدى طلاب الثانوية العامة في مدينة طرابلس

الدكتور / المهدي على علوان
المعهد العالي لإعداد
المعلمين طرابلس

ملخص البحـــث :

الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من درجة فهم فكرة (مفهوم) القوة لدى طلاب شهادة التعليم المتوسط (الثانوية العامة) الذين تتراوح أعمارهم بين 17و19 سنة الذين درسوا لهذا المفهوم في مادة الفيزياء بمدارس مدينة طرابلس / ليبيا.
العينة اشتملت على (70) طالباً، وزعت عليهم مجموعة من الأسئلة كان الغرض منها تحديد الأفكار أو المفاهيم أو التصورات التي يحملها هؤلاء الطلاب، واتفاقها مع المفاهيم في فرع الميكانيكا.
من خلال تحليل إجابات الطلاب أوضحت نتائج هذا البحث أن هناك تصورات خاطئة لمفهوم القوة يحملها الطلاب، وأن هناك مجموعة من العوامل الخاصة التي يري الباحث أنها أدت إلى رسوخ هذه التصورات الخاطئة.

المقدمـــــة :

لقد أصبح تقدم الأمم ورقي حضاراتها وهي تعيش في عصر العلوم والتكنولوجيا، عصر الذرة والصواريخ ومركبات الفضاء واكتشاف خبايا الكون، وعصر الآلات الحاسبة الالكترونية، وشبكات المعلومات يقاس بمدى تقدمها وتطورها في ميادين العلوم المختلفة.

وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار التراجع العلمي، والتكنولوجي والتربوي الذي تعيشه الأمة العربية في الوقت الحاضر، فلا بد للأمة العربية من العناية بالعلوم وإعداد العلماء والمبدعين والمخترعين والفنيين، كي تعوض ما فاتها، وتلحق بالحركة العلمية العالمية لتواكب عصر العلوم والتكنولوجيا من أجل أن تصبح قادرة على تحقيق آمال الأمة، ومستقبلها العلمي والتنموي .

فقد شهدت السنوات القلائل الأخيرة اهتماماً متزايداً بالبحث في موضوع التصورات الخاطئة، حيث أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التصورات الخاطئة في مجالات العلوم عموماً، ومن بينها مجال الفيزياء، وقد تنوعت هذه البحوث وتلك الدراسات لتشمل معظم المجالات والموضوعات الفرعية لعلم الفيزياء، محاولة تشخيص التصورات الخاطئة في كل منها، وتجريب طرق تدريس ونماذج واستراتيجيات تعليم وتعلم حديثة بهدف تغيير وتعديل تلك المفاهيم، ومن بين هذه البحوث والدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع، والتي أتيح الاطلاع عليها هي:

دراسة ترومبر (Trumper 1991) التي اقترحت استخدام المدخل البنائي Constructive Approach كمدخل بديل لتدريس مفهوم الطاقة لدارسي الفيزياء بالمرحلة الثانوية والجامعية، وتعديل تصوراتهم البديلة حول هذا المفهوم .

ودراسة باكستر (Baxter 1991) التي توصلت إلى تفوق المدخل البنائي على طريقة التدريس المعتادة في تعديل المفاهيم الخاطئة حول علم الفلك Astonomy والظواهر الطبيعية المرتبطة به لدى التلاميذ ذوي الأعمار من (7) إلى ما فوق (14) عاماً.

دراسة كاريوتولوي وبسيلوس , (Kariotogloy Koumaras & 1993) التي توصلت إلى فعالية المدخل البنائي وتفوقه على طريقة التدريس المعتادة في

تدريس ظاهرة الميوعة Fluid Pheno-mena وتعديل المفاهيم الخاطئة حولها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ودراستا عبد السلام مصطفي عامي (1995 م و 1998 م) وتوصلت الدراسة الأولى منهما إلى فعالية أستراتيجية بنائية مقترحة لتدريس العلوم في تعديل التصورات البديلة حول المفاهيم: المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بينما توصلت الدراسة الثانية إلى فعالية مدخل بنائي مقترح في تغيير التصورات البديلة حول مفاهيم العلوم والتدريس والتعليم لدى الطلاب والمعلمين شعبة علوم (تعليم ابتدائي).

ودراسة أيبلتون(Appleton 1997) التي استهدفت التحليل ووصف تعلم الطلاب للعلوم داخل حجرات الدراسة باستخدام نموذج بنائي أسماه النموذج البنائي القائم على التحليل Constructivist Based Analytical Model، أو النموذج التحليلي البنائي Analytical Model Construc-tivist، حيث توصلت الدراسة إلى فعالية هذا النموذج في تعليم وتعلم العلوم القائم على الفهم، ومن ثم تعديل الأفكار والتصورات البديلة حول مفاهيم العلوم لدى هؤلاء الطلاب.

ودراسة آدمز (Adams 1998) التي استهدفت مقارنة تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالطريقتين: البنائية والمعتادة (التقليدية) التلقينية، وتأثير ذلك في معتقدات الطلاب، واتجاهاتهم، وتغير مفاهيمهم البديلة، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطريقة البنائية قد فاقت الطريقة التقليدية المعتادة للتدريس في إحداث التغيير المفهومي للمفاهيم البديلة في مجال الفيزياء.

ودراسة (أحمد العياصرة) 1992 م التي توصلت إلي فعالية استراتيجية التغيير المفهومي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي/ علمي بالأردن الفهم الصحيح لمفهوم القوة ، وتعديل تصوراتهم البديلة المرتبطة بهذا المفهوم.

ودراسة شيمنسكي وآخرين (Shymansky, et. al. 1997) التي توصلت إلي فعالية نموذج التغيير المفهومي في خلخلة التصورات الخاطئة حول الميكانيكا الكلاسيكية Classical Mechanics وتغيير مستوي فهم الطلاب لتلك المفاهيم، ومن ثم تعديلها وإكسابهم الفهم الصحيح المرتبط بها.

أهداف البحث:

1. التعرف على التصورات الخاطئة التي يحملها طلاب الشهادة الثانوية (المتوسطة) العامة بمدينة طرابلس -ليبيا.
2. الوقوف على أهم العوامل التي أدت

إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء ووجود التصورات الخاطئة لدى الطلاب.

3. الوقوف على أفضل نظريات التعلم في مادة الفيزياء وأنسب طرق التدريس التي من شأنها تحسين مستوى التحصيل الدراسي والتخلص من التصورات الخاطئة لدى الطلاب.

عينة البحث :

حدد الباحث عدداً من المفحوصين في هذا البحث كعينة عشوائية تضمنت (70) طالباً من عدد (5) مدارس من مدارس المراحلة الثانوية (المتوسطة) التي توجد بمدينة طرابلس والتي يبلغ عددها حوالي (20) مدرسة، حيث تتماثل إمكانيات المدارس التي شملتها الدراسة من حيث المباني وتوفير المعامل والكتاب المدرسي والمدرسين، وحدد الباحث دراسته على المفحوصين من طلبة السنة النهائية للقسم العلمي بالمرحلة الثانوية (المتوسطة).

الخلفية النظرية :

(1) مفهوم القوة (The Concept of Force):

القوة هي تأثير المؤثر الذي يغير حالة الجسم من سكون أو حركة بسرعة منتظمة في خط مستقيم، وكذلك تتساوى بين جسمين أو أكثر وهي مقدار متجه.

حيث جاء استنتاج هذا التعريف لمفهوم القوة (CONCEPT OF FORCE) من منطق القانون الأول لنيوتن الذي ينص على أن (كل جسيم يظل على حالته من السكون أو الحركة بسرعة منتظمة في خط مستقيم ما لم يؤثر فيه مؤثر خارجي) إن مفهوم القوة (The Concept of Force) قد ظهر بأكثر من معنى واحد من خلال وجهات النظر المختلفة، حيث ظهر المفهوم مرة بوصفه قوة محركة للجسم أو علة الحركة، ومرة كقوة كامنة يمتلكها الجسم، ويرى البعض أنها قد تنشأ عن الملاحظة البشرية للقوة العضلية المبذولة في حالتي السحب والدفع، وصاغ البعض مفهوم القوة من خلال منطوق القانون الثاني لنيوتن الذي ينص على أن (معدل التغير كمية الحركة الخطية لجسم تساوي محصلة القوى المؤثرة في ذلك الجسم في اتجاه المحصلة) وهذا يعتبر من وجهة نظر الباحث صيغة قانون ميكانيكي رياضي للعلاقة بين الكتلة والعجلة.

القوة تتناسب طردياً مع التغير في كمية الحركة (العجلة)

ق = ك جـ = ك (دع / دن)

والقانون الثاني لنيوتن لا يمثل سوى صيغة رياضية تمكن من حساب مقدار القوة ولا يمكن اعتبارها تعريفاً للقوة بأي حال من الأحوال، ونلاحظ في هذا الصدد أنه قد ورد في الكتاب المدرسي لمادة الفيزياء للمرحلة

الثانوية في ليبيا أن (لكل فعل رد فعل مساو له في المقدار ومضاد له في الاتجاه) هذا ما يسمى بنص القانون الثالث لنيوتن، ومن تفحص اللغة نلاحظ بأنها ليست لغة علمية ولم تورد كلمة القوة (Force) الموجودة أصلاً في صيغة القانون الثالث لنيوتن، وأنه لا يتوافق مع وجهة النظر العلمية، ولا يمكن قياس الفعل ورد الفعل.

أما منطوق القانون الثالث لنيوتن الذي يجب أن يعتمد عليه هو (إذا أثر الجسيم الأول (أ) بقوة ما على الجسيم الثاني (ب) فإن الجسيم الثاني (ب) يؤثر بدوره في الجسيم (أ) بقوة تكون مساوية للأولى في المقدار وفي الاتجاه مضاد لها أي على طول خط مستقيم يربط بين مركز كتلتي الجسمين) فإن ق12 = - ق21

النظرية البنائية:

يشير كمال زيتون 1998، إلى أن محور الارتكاز في النظرية البنائية يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات جديدة، والتوصل إلى معلومات جديدة، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعروفية، أو بإعادة تنظيم المعرفة السابقة والأفكار الموجودة في تلك البنية، وهذا يعني أن البنائية تركز على المعرفة السابقة والبنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات .

وتنطلق النظرية البنائية في التعلم من عدة أسس ومنطلقات، تمثل الافتراضات الأساسية لها، يمكن إجمالها بإيجاز في (حسن زيتون ، كمال زيتون 1992 (11) جوزيف د. نوفاك ، د. جووين (Trumper ,, 1991 Louden ,, (12) 1995 et. al. 1994 Appleton,1997 ,, Schalt , 1996)

ـ ترتكز النظرية البنائية (جورج كيلي) في عملية التعلم على بناء المعنى أو صنع المعنى حيث تستند إلى أفكار أوزبل حول التعلم القائم على المعنى Meaningful Learning أو التعلم القائم على الفهم Learning for Understanding وتشير إلى أن التعلم الاستكشافي يرسخ المفاهيم ويجعل من المتعلم مشاركاً ومناقشاً.

- المعرفة السابقة Prior Knowledge محور الارتكاز في عملية التعلم من وجهة النظر البنائية، حيث يبني الفرد المعرفة على ضوء خبراته وأفكاره السابقة.

- المتعلم هو محور العملية التعليمية ولا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، لكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عملية التعلم.

- يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء ذاتياً، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته

المعرفية من خلال تفاعل حواسه المجردة مع العالم الخارجي، ومن خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات وأفكار ومعرفة سابقة، بشكل يتفق مع المعني العلمي الصحيح.

- المعلومات والأفكار ليست ذات معاني ثابتة لدى جميع الأفراد، فهي تثير معاني تختلف من فرد لآخر حسب ما لديه من خبرات ومعارف سابقة، وما هو موجود في بنيته المعرفية.

- لا يحدث تعلم مالم يحدث تحد وتغيير في بنية الفرد المعرفية السابقة، حيث تتغير تلك البنية عند دخول معلومات جديدة مع معلومات سابقة داخلها، أو عند إعادة تنظيم المعرفة السابقة والأفكار والخبرات الموجودة بها.

- يحدث التعلم على أفضل نحو عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفاً أو مهمة حقيقية وذلك من خلال استخدامه وتتبعه لطرق البحث العلمي.

- لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين، بل يبنيها من خلال عملية تفاعل اجتماعي معهم.

فعملية التدريس وفقاً للنظرية البنائية (كيلي) عليها أن توفر للطالب الخبرات العملية والتجارب التي من شأنها أن تساعده على ربط المعارف والخبرات السابقة باللاحقة.

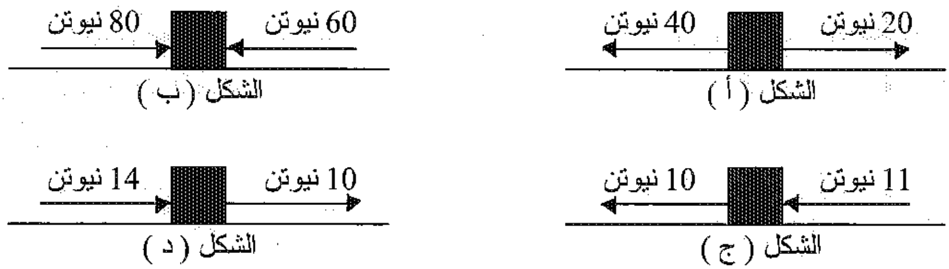
وحتي يتم تعلم فعال وناجح في مادة الفيزياء يجب أن نختار طريقة التدريس المناسبة والملائمة لتحقيق الأهداف المرجوة، على ذلك فإن نماذج التعليم والتعلم البنائي يمكن أن تسهم بدور فعال في التعلم القائم على بناء المعني وفي تغيير وتعديل الأفكار والتصورات الخاطئة. ومن ثم فقد ظهرت عدة طرق للتدريس مختلفة أمكن من خلالها تحويل فكر وفروض النظرية البنائية إلى إجراءات تدريسية فعلية. منها الطريقة الاستقصائية وطريقة الاكتشاف والطريقة الاستكشافية حيث تعتمد طريقة التعليم بالاستكشاف في الفيزياء على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية مشاركاً ومناقشاً ومستكشفاً لا أن يكون المعلم هو محور العملية التعليمية يقدم فيها للطالب المعلومات جاهزة عن طريق التلقين.

الجانب الإجرائي :

استهدفت هذه الورقة عينة من طلاب الثانوية العامة طرابلس / ليبيا بلغت (70) طالباً، ووزعت عليهم مجموعة من الأسئلة كان الغرض منها تحديد التصورات الخاطئة لمفهوم القوة لديهم، حيث اشتملت هذه الأسئلة على مفاهيم بديلة عن مفهوم القوة أو إحدى خصائصها أو من حيث منشؤها مثل (القانون الأول والثاني و الثالث لنيوتن)

النتائج والتحليل :

السؤال رقم (1) من أي الأشكال التالية يمكن إيجاد أكبر مقدار لمحصلة القوى المؤثرة في الكتلة؟



المفهوم المراد اختباره ومدى استيعاب الطلاب له هو مفهوم القوة، وبالتحديد خواصها من حيث إنها كمية متجهة (لها مقدار واتجاه) ويلخص الجدول رقم (1) تحليل إجابات الطلاب وتحديد التصورات الخاطئة ثم توضح العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ تصورات خاطئة للمفهوم العلمي.

الجدول رقم (1)

يلخص تصورات الطلاب الخاطئة عن مفهوم القوة
من خلال إجاباتهم عن السؤال رقم (1)

الإجابة النموذجية	نسبة الإجابات الخاطئة	تصورات الطلاب الخاطئة بناء على إجاباتهم وملاحظات عامة	العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ للمفهوم البديل
في الشكل (د) مقدار المحصلة للقوة المؤثرة في الكتلة يكون أكبر ما يمكن	11.5 %	القوة كمية قياسية ولا أهمية للاتجاه بالنسبة لها	1- في الحياة اليومية التغيير المحسوس للقوة كمي. أما تغيير الاتجاه فيس ذا أهمية ولا يعني أن القوة قد تغيرت. 2- التدريس السابق الذي لم يوضح الفرق بين المقدار المتجه والمقدار القياسي. 3- استيعاب خاطئ للمعني الحقيقي للجمع والطرح في الحسابات .

السؤال رقم (2) سيارة تتحرك بسرعة ثابتة في خط مستقيم، هل هناك قوة مؤثرة فيها؟ ولماذا؟

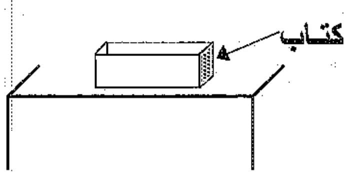
المفهوم المراد اختياره واستيعاب الطلاب له هو مفهوم القوة، وبالتحديد خواصها من حيث إنها ليست وراء كل حالة حركية (إذ إن الحالة الحركية يمكن أن تكون قصورية F = 0 ، ويكون الجسم المتحرك بسرعة ثابتة. ويلخص الجدول رقم (2) تحليل إجابات الطلاب وتحديد التصورات الخاطئة ثم توضح العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ تصورات بديلة (خاطئة) للمفهوم العلمي.

الجدول رقـــــم (2)

يلخص تصورات الطلاب الخاطئة عن مفهوم القوة من خلال إجاباتهم عن السؤال رقم (2)

الإجابة النموذجية	نسبة الإجابات الخاطئة	تصورات الطلاب الخاطئة بناء على إجاباتهم وملاحظات عامة	العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ للمفهوم البديل
توجد مجموعة من القوى المؤثرة في السيارة وهي قوة الاحتكاك و قوة مقاومة الهواء قوة وزن السيارة	% 62.9	القوة تسبب الحركة وتكون في اتجاهها دوماً .	1- الربط بين القوة ووجود الحركة وربط عدم وجود القوة بالسكون (باقٍ من المفاهيم الأرسطية) وذلك من التجارب اليومية الحياتية. 2- فهم خاطئ للقانون الأول لنيوتن أيضاً

السؤال رقم (3) في الشكل الموضح أدناه كتاب على منضدة في حالة اتزان، هل هناك قوي مؤثرة في الكتاب؟ وما العلاقة بين هذه القوى؟



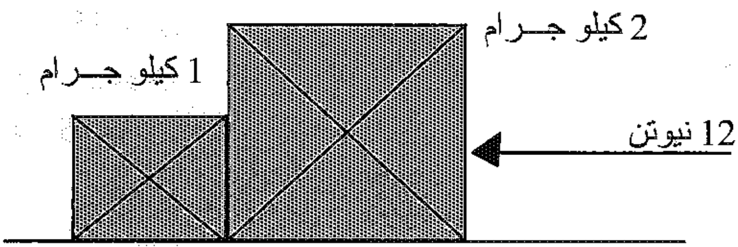
المفهوم المراد اختباره ومدى استيعاب الطلاب له هو مفهوم القوة وبالتحديد فهم القانون الثالث لنيوتن ويلخص الجدول رقم (3) تحليل إجابات الطلاب وتحديد التصورات الخاطئة ثم توضيح العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها ادت إلى رسوخ تصورات خاطئة للمفهوم العلمي .

الجدول رقـــــم (3)

يلخص تصـورات الطلاب الخـاطئة عـن مفهوم القـوة من خلال إجابـاتهم عن السؤال رقم (3)

الاجابة النموذجية	نسبة الاجابات الخاطئة	تصورات الطلاب الخاطئة بناء على إجاباتهم وملاحظات عامة	العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ للمفهوم البديل
نعم هنـــاك قــوى مؤثـرة فـي الكتـاب وهـي قــوة جــذب الأرض إلـــى أسفل الـوزن والقــوة التي تـؤثر بهـا المنضدة في الكتاب إلى أعلي وهمـا متسـاويان في المقدار متضـادتان في الاتجاه	% 48.6	1- الاتـزان هو السكون (لا تـوجد قوة) . 2- القــوة والـفعل ورد الـفعل هـي مـسميـات لنفس الشئ ورد مسمى الفعل ورد الفعل في إجابات الطلاب . 3- نـشــوء القـوة من العـدم (إذ يفترض الطـالب وجـود قوتـين متسـاويتـين مقداراً ومتضـادتـين اتجاهـا تـؤثران علـى نفس الجسم بدلاً من جـسمين كمـا ينص القـانون الثـالث ويؤكـد القانـون الاول على أهميـة وجود أكثر مـن جسم لحدوث قـــــــــــــــــوة .	1- احتـواء الكتـب المنهجية على نصـوص عديمـة المعني العلمـي مثـل الفعـل ورد الفعل. 2- الاستخـدامـات اليـوميـة لهـذه العبـارة فــي بيئـة الطالب . 3- الــربط بيـن القــوة ووجود الحركة 4- عـدم فهم للقـانـون الأول لنيوتن أيضـاً 5- الاستخـدام اللغوي لكلمة سكون بـمعنـى عـدم وجـود حركة .

السؤال رقم (4) أثرث قوة مقدارها 12 نيوتن في صندوقين كتلتـاهما 2 كيلو جرامين، 1 كيلو جرامين موضـوعين على سطح أملس كمـا هو موضـح بالشكل، مـا هي القوة التي يؤثر بها كل منهما في الأخر؟



أ - صفر نيوتن
ب - 4 نيوتن
ج - 6 نيوتن
د - 12 نيوتن

المفهوم المراد اختباره ومدى استيعاب الطلاب له هو مفهوم القوة وبالتحديد فهم القانون الثالث لنيوتن، ويلخص الجدول رقم (4) تحليل إجابات الطلاب وتحديد التصورات ثم توضيح الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ تصورات خاطئة للمفهوم العلمي.

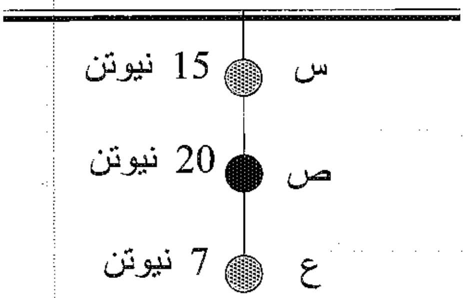
الجدول رقم (4)

يلخص تصورات الطلاب الخاطئة عن مفهوم القوة من خلال إجاباتهم عن السؤال رقم (4)

الإجابة النموذجية	نسبة الإجابات الخاطئة	تصورات الطلاب الخاطئة بناء على إجاباتهم وملاحظات عامة	العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ للمفهوم البديل
القوة التي يؤثر بها كل منهما بها في الآخر هي 4- نيوتن وذلك حسب القانون الثالث لنيوتن .	% 65.7	1- القوتان المتبادلتان بين جسمين مختلفين في الكتلة مختلفتان في المقدار . 2- القوة والفعل ورد الفعل هي مسميات لنفس الشيء ورد مسمى الفعل ورد الفعل في إجابات الطلاب .	1- احتواء الكتب المنهجية على نصوص عديمة المعنى مثل فعل ورد فعل . 2- الاستخدامات اليومية لهذه العبارة في بيئة الطالب. 3- التدريس التقليدي لا يؤدي إلى فهم للقانون الثالث لنيوتن .

السؤال رقم (5) الكتل س، ص، ع معلقة بخيط مرن رفيع ثابت الطول، كما هو موضح في الشكل التالي، وأوزانها على التوالي 15 نيوتن، 20 نيوتن، 7 نيوتن، ما مقدار الشد على الخيط بين الكتلتين س، ص؟

أ - 42 نيوتن
ب - 35 نيوتن
ج - 27 نيوتن
د - 15 نيوتن



المفهوم المراد اختياره ومدى استيعاب الطلاب هو مفهوم القوة وبالتحديد خواصها من حيث منشؤها بين (جسمين يؤثر كل منهما في الآخر وأيضاً حالة الاتزان) ويلخص الجدول (5) تحليل إجابات الطلاب، وتحديد التصورات الخاطئة ثم توضح العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ تصورات خاطئة للمفهوم العلمي.

الجدول رقـــم (5)

يلخص تصورات الطلاب الخاطئة عن مفهوم القوة من خلال إجاباتهم عن السؤال رقم (5)

الاجابة النموذجية	نسبة الاجابات الخاطئة	تصورات الطلاب الخاطئة بناء على اجاباتهم وملاحظات عامة	العوامل الخاصة التي يرى الباحث انها ادت الى رسوخ للمفهوم البديل
مقدار الشد على الخيط المرن بين س و ص والمتجه إلى أعلى هو مجموع وزني الكتلتين ص،ع=(27) نيوتن اللذين يعملان أسفل الأمر الذي يؤدي إلى حالة الاتزان .	% 74	1- القوى المحصلة على جزء معين من جسم لا تعتمد على القوة المؤثرة في ذلك الجزء فقط بل تساوي محصلة جميع القوى المؤثرة في الجسم . 2- تنشأ القوى على جسم في عدم وجود أجسام أخرى .	1- طريقة التدريس تؤدي إلى عدم فهم للاتزان . 2- الاستخدامات اليومية لمفردات شد بصورة مختلفة عن الاستخدام العلمي .

السؤال رقم (6)
أثر طالب بقوة لرفع كتاب كتلته 2 كيلو جرامين إلى أعلى مسافة (1) متر.
ما مقدار القوة التي أثر بها الطالب في الكتاب لرفعه إلى أعلى؟

أ - 7.8 نيوتن
ب- 9.8 نيوتن
ج- 19.6 نيوتن

المفهوم المراد اختاره ومدى استيعاب الطلاب له هو مفهوم القوة وبالتحديد خواصها من حيث منشؤها (قوة جذب الأرض). ويلخص الجدول رقم (6) تحليل إجابات الطلاب، وتحديد التصورات الخاطئة ثم توضيح العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ تصورات خاطئة للمفهوم العلمي.

الجدول رقـــــم (6)

يلخص تصورات الطلاب الخاطئة عن مفهوم القوة من خلال إجاباتهم عن السؤال رقم (6)

الاجابة النموذجية	نسبة الاجابات الخاطئة	تصورات الطلاب الخاطئة بناء على اجاباتهم وملاحظات عامة	العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ للمفهوم البديل
مقدار القوة التي يؤثر بها الطالب في الكتاب لرفعه إلى أعلى = الكتلة × العجلة = 2 × 9.8 = 19.6 نيوتن	% 20.0	تصور خاطئ للقوة (وبالتحديد حساب مقدارها من القانون الثاني بدلالة مفهومي الكتلة والعجلة .	التدريس التقليدي لا يؤدي إلى فهم للقانون الثاني لنيوتن .

السؤال رقم (7)

رجل كتلته (ك1) كجم يقف داخل مصعد كهربائي كتلته (ك2) علماً بأن المصعد يتحرك رأسياً بعجلة مقدارها (جـ).

أولاً: ما هي القوى المؤثرة في المصعد؟

ثانياً: ما هي القوى المؤثرة في الرجل؟

وأي القوانين يؤكد ذلك:

المفهوم المراد اختاره ومدى استيعاب الطلاب له هو مفهوم القوة وبالتحديد فهم القانون الثالث لنيوتن من حيث (القوة المتبادلة بين جسمين يؤثر كل منهما في الآخر الرجل والمصعد) ويلخص الجدول رقم (7) تحليل إجابات الطلاب وتحديد التصورات الخاطئة ثم توضيح العوامل التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ تصورات خاطئة للمفهوم العلمي.

الجدول رقـــــم (7)

يلخـص تصورات الطلاب الخـاطئة عن مفـهوم القوة من خلال إجـاباتهم عن السؤال رقم (7)

الإجابة النموذجية	نسبة الإجابات الخاطئة	تصورات الطلاب الخاطئة بناء على إجاباتهم وملاحظات عامة	العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ التصور الخاطئ.
القوى المؤثرة في المصعد هي وزن المصعد (ك2د) + قـوة الشد في الحبل + القوة التي يؤثر بها الرجل في المصعد إلى أسفل وتساوي مقداراً وزن الرجل القوى المؤثرة في الرجل وزن الرجل (ك1د) رأسياً لأسفل + القوة التي يؤثر بها المصعد في الرجل رأسياً لأعلا .	% 47.2	1- القوة والكتلة شيء واحد. 2- القوة والعجلة شيء واحد. 3- خلط بين مفهوم القوة ومقدارها. 4- القوة لا تنشأ في وجود أجسام أخرى تؤثر في الجسم. 5- الكتلة مقدار متجه.	1- استخدام المفردات بصورة خاطئة في الحياة اليومية. 2- أحتواء الكتب المنهجية على نصوص عديمة المعنى (فعل و رد فعل). 3- عدم فهم القانون الثالث لنيوتن. 4- الربط بين القوة والحركة (باق من المفاهيم الأرسطية).

الخاتمـــــة

من خلال النتائج والتحاليل الواردة في الجداول الخاصة بكل سؤال، نلاحظ أن هناك كثيراً من الأفكار والتصورات الخاطئة حول القوة تشيع لدى نسبة كبيرة من طلاب الثانوية عينة هذه الدراسة، ولا شك أنه تقف وراء هذه التصورات الخاطئة مجموعة من العوامل الخاصة التي أدت إلى رسوخ مثل هذه التصورات لدي طلاب الثانوية العامة في مدينة طرابلس، حيث تفاوتت نسبة شيوع تلك الأفكار من سؤال لآخر ومن تصور لآخر من التصورات المتعلقة بمفهوم القوة سواء من حيث منشؤها أو إحدى خصائصها التي تحمل أفكاراً وتصورات خاطئة، وقد تراوحت تلك النسبة من (11.5%) وهي الحد الأدني للشيوع إلى (74.3 %) وهي أعلي نسبة شيوع لفكرة التصور الخاطئ حول مفهوم القوة موضوع البحث لدي طلاب الشهادة الثانوية عينة الدراسة.

التصورات الخاطئة بناء على إجابات الطلاب وملاحظات عامة:-

1. القوة مقدار قياسي ولا أهمية للاتجاه بالنسبة لها.
2. القوة تسبب الحركة وتكون في اتجاهها دوماً.
3. الاتزان هو السكون (لا توجد قوة).
4. نشوء القوة من العدم (إذ يفترض الطالب وجود قوتين متساويتين مقداراً ومتضادتين اتجاهاً تؤثران في نفس الجسم بدلاً من جسمين كما ينص القانون الثالث

ويؤكد القانون الأول على أهمية وجود أكثر من جسم لحدوث قوة .

5. القوتان المتبادلتان بين جسمين مختلفين في الكتلة مختلفتان في المقدار.

6. القوة والفعل ورد الفعل هي مسميات لنفس الشيء (ورد مسمى الفعل ورد الفعل في إجابات الطلاب).

7. القوى المحصلة على جزء معين من جسم لاتعتمد على القوى المؤثرة في ذلك الجزء فقط بل تساوي محصلة جميع القوى المؤثرة في الجسم.

8. تنشأ القوى على جسم في عدم وجود اجسام أخرى.

9. مفهوم خاطئ للقوة (وبالتحديد حساب مقدارها من القانون الثاني بدلالة مفهومي الكتلة والعجلة)

10. القوة والكتلة شيء واحد.

11. القوة والعجلة شيء واحد.

12. خلط بين مفهوم القوة ومقدارها.

13. القوة لا تنشأ في وجود أجسام أخرى تؤثر في الجسم.

14. الكتلة كمية متجهة.

العوامل الخاصة التي يرى الباحث أنها أدت إلى رسوخ التصورات الخاطئة:

1. في الحياة اليومية التغيير المحسوس للقوة كمي. أما تغيير الاتجاه فليس ذا أهمية ولا يعني أن القوة قد تغيرت.

2. التعليم التقليدي السائد ويتضمن:

- المنهج التقليدي الذي لم يوضح الفرق بين الكمية المتجهة والكمية القياسية

- استيعاب خاطئ للمعني الحقيقي للجمع والطرح في الحساب.

- الربط بين القوة ووجود الحركة وربط عدم وجود القوة بالسكون (باقٍ من المفاهيم الأرسطية) وذلك من التجارب اليومية الحياتية.

- فهم خاطئ لقوانين نيوتن للحركة.

- الاستخدام اللغوي لكلمة "سكون" بمعنى عدم وجود الحركة.

- التدريس التقليدي لا يؤدي إلى فهم لقوانين نيوتن للحركة.

- طريقة التدريس تودي إلى عدم فهم للاتزان.

- الاستخدامات اليومية لمفردة "شد" بصورة مختلفة عن الاستخدام العلمي

- استخدام المفردات بصورة خاطئة في الحياة اليومية.

- أحتواء الكتب المنهجية على نصوص عديمة المعني العلمي (فعل ورد الفعل).

إن من أبرز هذه العوامل التي أدت إلى رسوخ التصورات الخاطئة لدى طلاب الثانوية العامة هي طريقة التدريس التقليدية التي يكون فيها المعلم محوراً للعملية التعليمية ولا يكون فيها الطالب سوى متلق للمعلومات فقط .

ويقترح الباحث حتى يكون التعلم فعّالا

ونـاجحا في مـادة الفيزيـاء أن نختار طـريقة التدريس المناسبة والملائمة لتحقيق الأهداف المرجوة، على ذلك فإن نماذج التعلم والتعليم البنائي يمكن أن تسهم بدور فعـال في التعلم القـائم على بنـاء المعنى، وفي تغيير وتعديل الأفكار والتـصورات الخـاطئة. ومـن ثم فقد ظهرت عدة طرق للتدريس مختلفة أمكن من خلالها تحويل فكر وفروض النظرية البنائية إلي إجـراءات تدريسيـة فعلية. منهـا الطريقة الاستقصائية وطريقـة الاكتشاف والطريقة الاستكشـافيـة. حيـث تعتمـد طـريقـة الـتعلم بالاستكشـاف في الفيـزيـاء علـى أن يـكون الطـالب هو محـور العملية التعليـمية التعلمية مشـاركاً ومنـاقشاً ومستكشفاً لا أن يـكون المعلـم هو محور العملـية التعليميـة يقدم فيها للطـالـب المعلـومـات جـاهـزة عن طـريق التلقين.

●●

الهوامش والمراجــع

1 - أحمد العياصرة (1992) : أثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي في إكساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفخوم القوة ، ماجستير غير منشور ، جامعة اليرموك ، الأردن .

2 - جوزيف د ز نـوفاك ، د . بوب جـووين (9995) : تعلم كيف تـتعلم ، ترجمـة : أحمد عصـام الصفدى ، وإبراهيم محمد الشافعي ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

3 - حسن زيتون (1999) : تصميم التدريس رؤية منظومية ، الجزء الثاني ، القاهرة ، عالم الكتاب .

4 - حسن زيتون ، كمال زيتون (1992): البنائية منظور ابستمولوجى وتربوي ، الإسكندرية ، منشأة المعارف .

5 - عبد السلام مصـطفى (1992) : تصورات تلاميذ المرحلة الإعداديـة عم المادة والجزئيـات والتغيرات الفيزيـائية للمادة وفعاليـة استراتيجية بنائية مقترحة في تغيير تصوراتهــم عنها ، مجلة كلية التربيـة بالزقازيق ، العدد (23) مايو ، ص 283 _ ص 343 .

6 - عبد السلام مصطفى (1998) : معايير تدريس العلوم والتطوير المهني لمعلمـي العلوم .. رؤية مستقبلية ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية : إعدد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرون ، فندق بالما أبو سلطان الإسماعيلية ، 2 - 5 أغسطس ، المجلد الأول ، ص 83 - ص 148 .

7 - عوين ، محمد على (1998) الميكانيكا لطلاب السنة الأولى من التعليم الجامعي ، مطبعة فينوس ، القاهرة .

8 - كمال عبد الحميد زيتون (1998 - أ) : فعاليـة استراتيـجية التحليل البنائى فـي تصويب التـصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوى أساليــــب التعلم المختلف ، مجلة التربيـــة العلمية ، المجلـــد الأول ، العدد الرابـــع ، ص 83 ص 270 .

1-Adams, A.D.(1998 : (Students , Beliefs , Attitudes, and Conceptional change in traditional and constructivstic high school physics classroom , D.A.I ; VOL. 58, No 8, p.30 69 A.

2- Appleton ,K. (1997 ; (Analysis and description of students learning during science classes using A constructivist based model , journal of research in science teaching , VOL. 34, No 3, pp.303-318.

3 - Baxter , J.(1991 ,(A constructivist Approach to Astronomy in the national curriculum , physics Education, VOL. 26,No.1,pp.38-45.

4- Fetherstonhaugh ,T.& Treagust , D.F.(1992 ,:(Students , understanding of light and its properties : teaching to Engender conceptual change “, science education ,VOL. 76,No. 6,pp. 653-672.

5- Hawkins, D.(1994) : “ constructivism : some history “ , in : fencham, p., gunstone , R &

White , R.(eds) : the content of science A constructivist Approach to its teaching and learning , London , the Falmer press.

6- Husen, T. & postlethwaite, T. (eds) (1985) : the international encyclopedia of education , VOL. 2, new York, pergamon press.

7- Kariotogloy , P.,Koumaras , P.&psillos, D.(1993):Aconstructivist Approach For Teaching Fluid phenomena , Physics Education, Vol.28. No . 3,pp. 164_ 169.

8- Kelly G.A. Clinisal Psychology and Personality: the selestedPaper of George Kelly , edited by B.A.Maher (John Wiley and Sons, New york, 1969) .

9- Lounden, W.et.el.(1994,: (Knowing and Teaching Science The Constructivist Paradox , International Journal of Science Education, Vol.16,No.6 , pp.657- 694 .

10- Shymand, T.W.(1997) : ,Quantum Mechanics and Conceptual Change in High School Chemistry Textbooks , Journal of Research in Science Teaching, Vol. 43 , No. 5 , pp . 535 – 545 .

11- Shymansky, J.A.et . al .(1997) :, Examining the Construction Process : A Study of Change in Level 10 Student Understanding of Classical Mechanics , Journal of Research in Science Teaching , Vol.34, No.6,pp.511-593 .

12- T rumper , R.(1990,:(Energy and A Constructive Way of Teaching , Physics Education , Vol.25,No . 4, pp . 208- 212.

13- T rumper , R.(1991) : ,Being Constructive : An Alternative Approach to the Teaching of the Energy Concept – part two , International Journal of Science Education, vol. 13, No . 1, pp.1-10.

14- Trumper, R .& Gorsky ,P.(1993) :, Learning About Energy : Influence of Alternative Framework , Cognitive Levels and Closed Mindedness , Journal of Research in Science Teaching , vol.30 , No.1, pp.637-648 .

التربية والمجتمع وتطوير البرامج التربوية

الدكتور/ جمعة سليمان الحجاج
كلية الآداب جامعة السابع من ابريل

مقدمــــــة :

لقد تناولت الدراسات وأدبيات التربية مفهوم تربية المجتمع Community Education ولقد طورت العديد من البرامج الخاصة والنماذج التي أخذت بها البلاد الغربية في تطبيق هذا النظام بحيث ظهر دور المجتمع والدولة في تطوير هذا النوع من التربية والعناصر التي تتكون منها تربية المجتمع.

في هذا البحث سوف نتعرض إلى المفاهيم والتعاريف الخاصة بمفهوم تربية المجتمع وكيفية بناء البرامج التربوية لتربية المجتمع والخطوات التي يمر بها وضع أو بناء البرامج التربوية، وبعض النماذج التي طورت وبالتحديد في البلاد المتقدمة، والخطوات التي اتبعت في تطوير هذه البرامج التربوية، أيضاً سوف نوضح المكونات التي تتكون منها برامج تربية المجتمع، ودور الدولة في إنشاء البرامج التربوية الخاصة التي تهتم بتنفيذها في هذا النوع من التربية والتي أخذت بها بعض الدول النامية في تطوير برامجها التربوية.وتعد عمليات بناء البرامج التربوية للمجتمع من أساسيات تربية المجتمع.

إن القدر الكبير من النماذج والعمليات التي مر بها بناء برامج تربية المجتمع، قد اقترحت لها العديد من المكونات حسب حاجات واقتراحات المجتمع. إن عمليات بناء البرامج التربوية والمكونات التي تتكون منها قد حددت عن طريق مربي المجتمع والمتخصصين في مجال تربية المجتمع.

إن عمليات بناء البرامج التربوية هي الأساس في حركة تربية المجتمع وما تحققه من أهداف تربوية وفلسفة تقوم عليها يمكن الاستفادة منها باعتبار أن فلسفة تربية المجتمع هي الأساس في حل كل المشاكل التي تحتاج إلى تعلم وتربية حسب نوعية المشكلة التي يعاني منها المجتمع وفي كل مجالات الحياة. وعلى اعتبار أن فلسفة تربية

المجتمع هي المجال الحاسم لحل كل المشكلات التي يعاني منها المجتمع على مستوى نطاق طبيعة المجتمع الصغير في القرى أو المدن أو في الريف أو الحضر. وقد يكون بناء هذه البرامج التربوية بطريقة رسمية أو غير رسمية، يتطلب فيها عدم الخروج من فلسفة وأهداف المجتمع الذي يجب أن يأخذ بنظام حل المشكلات عن طريق التعليم وعن طريق بناء وتطوير البرامج التربوية والتعليمية لإيجاد الحلول المناسبة حسب الإمكانيات المادية البشرية المدربة ولأجل مساعدة المجتمع وحل مشاكله عن طريق التعليم والتعلم.

وبهذا فبرامج تربية المجتمع وما تحتاج إليه من عمليات وخطوات تحتاج إلى تحديد جيد لما يأخذ به المربون والمسؤولون لحل المشاكل الإنسانية في المجتمع حتى تحقق سعادة الإنسان. إن إعطاء الفرصة لعمليات التربية والتعليم داخل المجتمع الصغير حسب توجهات وأهداف المجتمع أمر ضروري في هذا النمط من التربية. والأهم من ذلك هو اتباع الأسلوب العلمي في بناء البرامج التربوية والتعليمية. كما أن احتواء العناصر التي يتكون منها أي برامج تعليمي أو تربوي حسب حاجات المجتمع ومتطلبات وظرف المشكلة التي يعاني منها المجتمع من الجوانب الأساسية في فلسفة تربية المجتمع. بالإضافة إلى ذلك فإن مسؤولية النظام التربوي في المجتمع هو ضرورة المشاركة في معرفة ما يحتاج إليه المجتمع من دراسة للظواهر والحاجات والمشاكل التي تحتاج إلى حلول تربوية في مختلف الأعمار في حياة المجتمع من مسئوليات المربين في هذا المجال من التربية. إن مكونات البرامج التعليمية يجب أن تكون نابعة من توجهات وقيم المجتمع وفلسفته التربوية في بناء الإنسان النموذجي الذي يعمل على حل مشاكله عن طريق التعليم والتعلم واتباع المبادئ التربوية التي يأخذ بها المجتمع في تربية وبناء الأجيال.

ويرى الباحث أن الاهتمام بهذا الجانب وخاصة تطوير ووضع البرامج التربوية السريعة لحل المشاكل اليومية للإنسان عن طريق تعليم الناس. هذا الأمر يحتاج إلى رعاية واهتمام من النظام التربوي والمهتمين بالجوانب التربوية والتعليمية في المجتمع.

إن ما دفع الباحث لدراسة هذا النمط من التربية إحساسه بوجود نقص في الاهتمام بفلسفة تربوية تهتم بتربية المجتمع في حل مشاكله عن طريق التعليم، الأمر الذي يتطلب التفكير في البرامج التربوية التي يجب أن يخطط لها بناء على حاجات المجتمع المحلي.

كما يعتقد الباحث أن تنمية المجتمع تحتاج إلى بناء برامج تربوية تساعد على بناء الإنسان سواء كان في الجانب الاقتصادي أو الاجتماعي أو السياسي. لذا فإن التفكير في

تحديد الخطوات التي يجب أن تتبع في بناء البرامج التربوية في غاية الأهمية، وذلك لما نشاهده اليوم في مجتمعنا من تطور في الحياة، من الناحية المادية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية وما نملكه من قدرات بشرية يمكن الاستفادة منها في وضع البرامج التربوية والتعليمية التي تأخذ بأسلوب حل المشكلات عن طريق التعليم.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في النقاط التالية:-

1- إن بناء البرامج التربوية والتعليمية بطريقة غير رسمية فلسفة لم يأخذ بها المجتمع في حين أنه نظام تربوي يمكن الأخذ به لحل مشاكلنا التي تحتاج إلى تعليم وتدريب حتى يتغلب أفراد المجتمع على حل مشاكله بطريقة غير رسمية كما هو المعتاد في المؤسسات التعليمية النظامية.

2- قد توجد محاولات لتربية وتعليم المجتمع في مجتمعنا الليبي، مثل برامج محو الأمية، أو برامج تعليم المرأة وتدريبها، أو برامج رعاية الطفولة، إلا أنها ناقصة في إعدادها الفني والتربوي الذي يجب أن يستند إلى المبادئ التربوية الخاصة بتربية المجتمع. حيث يحتاج إلى اتباع الخطوات العلمية الصحيحة في بناء البرامج التعليمية والتربوية التي تساعد على حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع. كما يتطلب توسيع هذه القاعدة من البرامج التي تمس حياة الإنسان حسب حاجاته وتطلعاته.

3- إن بناء برامج تربية وتعليم المجتمع حسب مشكلاته هي فلسفة تربوية لم نأخذ بها في السابق، ولا توجد برامج يتم تنفيذها عن طريق المجتمع المحلي بدون تدخل الدولة في عمليات الصرف المادي والمشاركة في عمليات تنفيذ البرامج التي تحقق هذا النوع من فلسفة التعليم.

4- إن فلسفة تربية المجتمع ونظام تعليم الجماهير أخذت به الكثير من الدول المتقدمة والنامية. وفي مجتمعنا العربي الليبي يتطلب أن نهتم بهذه الفلسفة التربوية التي تساعد على حل مشاكل المجتمع بطريقة علمية تخطط وتنفذ برامجه من قبل المتخصصين في هذا المجال وذلك حسب حاجات ورغبات المجتمع المحلي، وحسب إمكانياته وقدراته.

أهداف البحث:

1- توضيح مفهوم تربية المجتمع كفلسفة يجب الأخذ بها لحل المشاكل التي تحتاج إلى تعليم وتدريب وتربية.

2- اتباع عمليات وخطوات بناء البرامج التربوية والتعليمية التي أخذت بها النظم التربوية التي سبقتنا في هذا المجال.

3- تطبيق الخطوات والمكونات بما يتماشى مع فلسفة التربية في المجتمع العربي الليبي والاستفادة من الخبرات السابقة في هذا المجال لأجل تطوير برامج

تربية وتعليم المجتمع حسب مناشطه وحسب حاجات المجتمع الليبي وإمكانياته في هذا النمط من التعليم.

مفاهيم أساسية:

في هذا البحث سوف نتعرض إلى المصطلحات الآتية:-

1- الموجه التربوي للمجتمع: Community Education Director

هو الإنسان المؤهل تربوياً في هذا المجال والمسؤول على التخطيط للبرامج التربوية والمساعد في تنفيذ البرامج التعليمية في تربية المجتمع وتعليم المجتمع على المستوى المحلي أو على مستوى المنطقة وذلك في نطاق المدرسة التي توجد بالمجتمع المحلي.

2- عمليات بناء البرامج: Program Planning Processes

هي نسق من الطرق والإجراءات التي تحتوي على تنفيذ فلسفة البرامج التربوية أو التعليمية تتمثل في: تحديد وتقدير الحاجات: تحديد الأهداف: تنفيذ البرنامج: ثم تقييم البرامج التربوية أو التعليمية عن طريق الموجهين التربويين والمهتمين بتطوير وبناء البرامج التربوية والتعليمية في مجتمعاتهم المحلية.

3- المكونات الأساسية لبرامج تربية المجتمع: The minimum elements of C.D.P.

هي الإجراءات التي تتبع في تنفيذ البرامج التربوية المقترحة عن طريق اتباع النظام والفلسفة التربوية حسب توجهات وفلسفة المجتمع ونظامه التربوي وفي العادة تنحصر المكونات الأساسية لتنفيذ برامج تربية المجتمع في التالي:-

أ. دور المدرسة في المجتمع المحلي.

ب. خدمات التربية والتعليم في المجتمع المحلي.

ج. مركز المجتمع المحلي الذي ينفذ فيه البرامج وعادة تتم في المؤسسات التعليمية.

د. حاجات المجتمع المحلي.

هـ. الموارد والإمكانيات المتاحة في المجتمع المحلي.

و. المشاركين في تنفيذ البرنامج محلياً والمتخصصة في تنفذ البرامج ودور المؤسسات العامة والدولة في المشاركة في عمليات التنفيذ والإشراف على البرامج التربوية أو التعليمية.

4- تربية المجتمع: Commuurty Education

هي فلسفة تربوية لأجل خدمة المجتمع المحلي قصد التغلب على مشاكله عن طريق تنفيذ برامج تربوية وتعليمية وذلك حسب حاجات المجتمع ولكل فئات المجتمع ، وتستخدم المدرسة المحلية كمركز لتنفيذ البرامج التربوية أو التعليمية (خدمة للمجتمع حسب الإمكانيات المادية والبشرية) كل ذلك لأجل التغلب على حل مشاكل التطور في

المجتمع بطريقة إيجابية نحو الحياة وتطوير العمليات لأجل التعلم بطريقة ذاتية وواقعية.

5- تطور البرنامج: Program Dev-lopmemt

هو مجموعة من الخطوات والقرارات التي قدمت من الناس، ولها أثر وأهمية في تنفيذ البرامج التي يتم تنفيذها عن طريق المهتمين والمستخدمين، وذلك حسب الإمكانيات والأولويات في عمليات التخطيط للبرامج، أو في البحث عن الرغبات والحاجات أو في معرفة قيمة البرامج من الناحية المادية والمعنوية. كل هذه الإجراءات تتم حسب قدرات المنفذين والمنسقين والمهتمين بهذه البرامج على مستوى الأفراد أو الجماعات في المجتمع.

مفاهيم أساسية:

لقد تم تحديد أدبيات هذا المفهوم من فلسفة تربية المجتمع من قبل المخططين لهذا النوع من التربية في تطوير البرامج التربوية، وتم تحديد العديد من النماذج التي طبقت في نظام تربية المجتمع في المجتمعات المتقدمة ودور المؤسسات والمنظمات الحكومية التي تقوم بتنفيذها عن طريق البرامج، كما حددت المكونات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير هذا النمط من التربية (تربية المجتمع وتعليم المجتمع) وسوف نتناولها بنوع من التفصيل على النحو التالي:-

مفهوم تربية المجتمع:

The Cocept Of Commuity Education

في سنة 1968 عرفت المنظمة العالمية لتربية المجتمع الأمريكية أن تربية المجتمع هي التربية المدرسية في المجتمع بمفهوم متغير وقريب للتعلم العام. وهي فلسفة تقوم على بناء البرامج العلمية التربوية من قبل المهتمين يشارك فيها الناس من خلال تنفيذ برامج تعليمية حسب حاجات المجتمع وإمكانياته. كما تعتبر خدمات المدرسة هي الأساس باعتبارها مؤسسة موجهة لأجل تقديم القيادات التي تسخر الإمكانيات المحلية في المجتمع ولأجل البحث والتعرف على مشكلات المجتمع، ومشاركة كل الأطراف في المجتمع لمساعدة التغير الذي يحدث نتيجة إمداده بالخدمات المدرسية التي يحتاج إليها كل الناس في إطار المجتمع المحلي.

بهذا التعريف يتضح أن تربية المجتمع تظهر كامتداد للتعليم العام وأن كل عضو في المجمع له مهمة المشاركة في تعليم الناس ولقد عرف (Weare 1969) بأن تربية المجتمع هي:

"محاولة تسخير كل الإمكانيات الموجودة في المجتمع لأجل تعديل وإدارة السلوك الإنساني للأفضل". كما يرى أن تربية المجتمع هي فلسفة ونظام تربوي يعمل على البحث عن الحاجات التعلمية التي تحل مشاكل

الناس عن طريق البرامج التربوية والتعليمية، وذلك لاعتبار التربية وسيلة يمكن أن تبحث وتقدم الحلول لكل المشاكل التي تحتاج إلى وضع برامج تعليمية يمكن أن تؤثر فيها التربية عن طريق برامجها التعليمية.

إن اتخاذ القرارات في وضع البرامج التي يمكن أن تكون التربية هي الأساس في معالجتها، قد تتطلب من كل من له علاقة بالمجتمع أن يشارك في تطويرها والاستفادة منها.

ولقد وضح Hickey (1969) أن المدرسة العامة هي المكان الذي يؤثر في الناس وهي التي تقدم خدمتها في تربية المجتمع، لأن المدرسة عادة تحصل على دعم من المجتمع المحلي في تقديم خدماتها. فالمدرسة لها مهمة تحقيق الأغراض ولها مهمة استخدام إمكاناتها المادية والبشرية وفي تسخير إمكانياتها في المجتمع عن طريق مربي المجتمع الذين لهم مهمة تحريك الجمهور للعناية والمشاركة في تحديد الحاجات التعلمية والأولويات التعليمية، وفي تنفيذ البرامج والأنشطة في المجتمع. كما أن للمربين الدور الفعال في فهم مشاكل المجتمع المحلي بحيث يخططون ويقومون بتنفيذ البرامج التعليمية التي تجعل المدرسة أكثر قدرة وفاعلية على تقديم الأنشطة التربوية الخاصة بتربية المجتمع.

ويضيف Totten (1970) أن المدرسة لها القوة والصلاحية بأن تقدم الآتي في تربية المجتمع:

1- تجدد الثقة والولاء في الناس وفي أنفسهم.

2- تتيح الفرصة لكل الناس للتغلب على أولوياتهم التعليمية بما تقدمه من برامج.

3- تصوغ وتحدد الأهداف الخاصة بهم التي تتطلب الاهتمام بها.

4- تقرب محاولاتهم في النمو الذاتي سواء كان في البيت أو المدرسة كما تهتم بتطوير النمو الفردي والجماعي.

5- إبطال بعض العوامل التي تؤثر في حياة المجتمع.

6- تساعد المجتمع في تقديم الحد الأدنى من خدمات المدرسة وتعمل على ترقيتها للمجتمع.

7- تتصل وتوظف الاهتمامات الخاصة بالأفراد لأجل المشاركة في حل مشاكل المجتمع.

8- تساعد الناس كيف يتعلمون الاتصال بعضهم ببعض ويحترم بعضهم بعضاً، وفي عمليات التعاون والمشاركة في المسؤولية الاجتماعية وفي حل مشاكلهم عن طريق تربية المجتمع.

ولقد عرف Decker (1971) تربية المجتمع على أساس أنها عمليات استخدمت

لأجل بناء أعضاء المجتمع والتعرف على حاجاتهم ومشاكلهم، وهي جهد يهدف إلى استخدام كل الإمكانيات المادية والبشرية لأجل تحقيق الأغراض وفتح الفرص لأفراد المجتمع والمجتمعات المحلية لتطوير اهتماماتهم وقدراتهم الخاصة.

وفي نشرة قدمت في سنة (1971) من المنظمة الدولية لتربية المجتمع وضحت فيها فلسفة تربية المجتمع وحصرتها في الأفكار التالية:-

1- إن تربية المجتمع هي عمل مكثف ومتغير لتربية الجمهور.

2- هي فلسفة تقدم كل أنواع البرامج وتوجه ثقة كل الناس للتعرف على حاجاتهم ومشاكلهم في المجتمع والعمل على حلها عن طريق البرامج التربوية.

3- إن خدمات المدرسة المحلية باعتبارها مؤسسة تقدم للمجتمع القيادات التربوية وتوظف الإمكانيات لأجل تحديد المشاكل وحلها عن طريق البرامج التربوية.

4- إن تربية المجتمع تسير كل القوى في المجتمع وتساعد على تغير وظيفة المدرسة التي تمد خدماتها إلى كل الناس في المجتمع.

5- تربية المجتمع تخدم وتؤثر في كل الفئات الموجودة في المجتمع من تربية رياض الأطفال والمراهقين والشباب والكبار.

6- تربية المجتمع تساعد وتخلق البيئة والجو الذي يساعد على توفير الأمن والثقة وتساعد أفراد المجتمع على النمو في جميع جوانبهم الشخصية كما تراها المدرسة كأهداف تحتاج إلى تحقيق في حياة المجتمع.

ولقد أضاف Vanvoorhees (1974) أن مفهوم تربية المجتمع كعمليات تتمثل في التنسيق في الخدمات والإمكانيات المتوفرة في المجتمع المحلي كمركز لخدمة المجتمع. كما تستخدم كل المهارات والخدمات التي تحقق حاجات ورغبات الناس في مختلف مجالات الحياة الإنسانية. إن الإجراءات والعمليات الخاصة بتربية المجتمع في الغالب تتمثل في توفير البرامج الترفيهية والاجتماعية التي لها علاقة بثقافة المجتمع التي تتطلب التأكيد عليها أو تعمل على تعلمها أو توجيه الناس إلى التربية عليها في المجتمعات المحلية وذلك حسب رغباتهم وحاجاتهم إليها. إن ما تهدف إليه تربية المجتمع هو التغير الإيجابي في حياة البشر الإنسانية إلى الأفضل. وإيجاد الفرصة أمام الناس حسب ظروفهم وأوقاتهم التي تتيح لهم فرص التعلم بكل ثقة وصبر وراحة.

ولقد وضح Vanvoorhees أن المنتسبين في تربية المجتمع يعملون من خلال المنظمات المحلية وخاصة المدرسة العامة وهي الجانب الأهم في تنفيذ عمليات تربية المجتمع المناسبة لهم، ولهم مهمة تقديم الخدمات ومعرفة الحاجات حسب وحدة المجتمع. بحيث تصنف الحاجات وترسم

الجداول التي تقدم بها الخدمات عند تنفيذ البرامج المحتاج إليها. كما أنها تعمل على تشجيع المنسقين على تنفيذ الخدمات والبرامج التعليمية والإنسانية. أضف إلى ذلك فإن العمل من خلال المنسقين في تربية المجتمع يعمل على تسخير كل الإمكانيات المحلية حتى تقابل الحاجات الإنسانية الملحة، وذلك بمساعدة الناس على العمل معاً، ومساعدة أنفسهم وتقديم الخدمات التربوية التي يحتاجون إليها.

ولقد وضح Porter (1974) مفهوم تربية المجتمع كعمليات تمكن الناس من الدخول في العمل بعضهم مع بعض لأجل إنجاز حاجاتهم وتطوير أنفسهم ومواجهة الضغوط والرغبات والحاجات الخاصة بهم وبالمجتمع، وذلك من خلال إمكانيات المجتمع لأجل تحقيق حاجات ورغبات المجتمع المحلي.

كما وضح Seay (1974) مفهوم تربية المجتمع بأنه عبارة عن العمليات التي تسخر وتستخدم الإمكانيات المحلية بنوع من التوازن والإنجاز الفعال من خلال المؤسسات والقوى الخاصة بتربية المجتمع على مستوى نطاق المجتمع المحلي.

ولهذا فإن التعاريف السابقة تؤكد على استخدام المدرسة مركزاً تنطلق منه الخدمات التربوية والتعليمية في المجتمع المحلي، ومحاولاتها لأجل تطوير العديد من البرامج التربوية والتعليمية في المدارس المحلية وذلك لكل الفئات الموجودة في المجتمع.

وأضاف Clark (1978): إن تربية المجتمع عبارة عن عمليات من وراء فلسفة يجب أن ننظر إليها من خلال خبرة وهي فلسفة تهدف وتهتم بالجوانب التالية:-

1- الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية البدنية والمالية للمجتمع لأجل تسخير وتقديم الخبرات التربوية والتعليمية لأفراده خدمة للمجتمع ولكل الأعمار تتم عن طريق توظيف الجهود الذاتية في المجتمع المحلي.

2- فلسفة تربية المجتمع هي نظام يلتزم به كل المسؤولين في المجتمع وكل المهتمين لأجل التعرف على حاجات ورغبات أفراد المجتمع من البرامج التعليمية التي هم في حاجة إليها، والالتزام بكل الاقتراحات التي توظفها المنظمات والبناءات الاجتماعية التي تشارك في تحقيق هذه الحاجات والرغبات في شكل برامج تربوية تخدمها.

ولقد أضاف Warden (1979) أن الأهداف الرئيسية من تربية المجتمع يجب أن تكون نابعة من الناس من خلال فتح الحوار وتحقيق الحاجات التي تعمل على تطوير القدرات وبناء المجتمع. هذا يتم من خلال الخبرات والقيادات التي لها القدرة والمهارة على تطوير المجتمع وذلك من خلال عدد من الإيجابيات التي تنتمي وتلتزم بها في عمليات

بناء المجتمع.

ويرى Kerensky (1981) أن التأكيد على أن تربية المجتمع ليست برامج ولكن هي عمليات وفلسفة لأجل تطوير واعتماد كل الاهتمامات التي لها علاقة موجبة بالمناهج المدرسية وبفلسفة وأهداف المجتمع ككل. أيضاً إن تربية المجتمع هي عمليات توظف فيها الطاقات البشرية والمادية والمالية الموجودة في المجتمع وبجهود ذاتية محاولة منها لخدمة حاجات كل فرد في المجتمع، على اعتبار أن المدرسة مركز لخدماتها وهي القاسم المشترك في التعامل بينها وبين المجتمع.

بهذا نستخلص من التعاريف السابقة أن تربية المجتمع هي أكثر من البرامج المعدة بعد الدوام المدرسي وهي بالأحرى عبارة عن فلسفة تهتم بالعمليات التي تخدم كل المجتمع عن طريق تحقيق الحاجات والرغبات من خلال استخدام إمكانيات المجتمع لأجل توفير بيئة أفضل للحياة في المجتمع، عن طريق البرامج التعليمة التي يخطط لها المختصون في هذا المجال من التربية وينفذونها.

كما يخلص Kerensky (1991) إلى أن حقيقة تربية المجتمع تهتم بالمشاكل الحقيقية للمجتمع التي لها أهمية في حياة المجتمع وبالتالي فهي فلسفة تربوية تهتم بالإبداعات التالية:-

1- الفهم الجيد للتكيف لأجل التغير الاجتماعي.

2- مشاركة كل المجتمع في اتخاذ القرارات.

3- الاستخدام الأمثل للإمكانيات الموجودة بالمجتمع.

4- التأكيد على التطوير الذي يخلق بعض القيادات التي لها معنى في حياة المجتمع والتي تخدم البناء الذي من خلاله تكون المدرسة قاعدة لها.

5- هي الفلسفة التي يكون فيها الأساس الجهد الذي يبعد الازدواجية غير المطلوبة في حياة المجتمع.

6- خلق وإظهار القوى والفعاليات الواحدة في المجتمع من خلال استشارات هذه القوى البناءة الموجود في المجتمع والاستفادة منها في تطوير المجتمع وحل مشاكله المحلية.

7- الاستفادة من الجهود التي تقدم لأجل التكامل والاهتمام بنمو المجتمع حسب فئاته.

8- خلق بيئة فيها يتم تشجيع المشاركين في استخدام كل الإمكانيات العامة غير المستخدمة في المجتمع.

9- تحديد المساعدات التي تخدم المجتمع والإمكانيات التي تسخر من أجل معالجة الجريمة والمخدرات واللامبالاة والمشاكل الأخرى في المجتمع.

10- خلق قاعدة من القادرين على تقويم

كل الإجراءات الخاصة بتنفيذ برامج عمليات تربية المجتمع.

نخلص إلى أن تربية المجتمع هي فلسفة تربوية تتسارع في حركتها نحو النمو لأجل خدمة أفراد المجتمع وتقدم كل الخدمات التربوية حسب حاجات ورغبات أفراد المجتمع.

إن تربية المجتمع تتحول إلى عمليات لها أهميتها أكثر من برامج جماعية أو إنتاجية. وبهذا فإن تربية المجتمع تترك للناس تقديم خبراتهم الناجحة في حل المشاكل الخاصة بالمجتمع وتحقيق الأهداف التي تلاقي حاجات ورغبات المجتمع في التربية، كما أن تربية المجتمع تؤكد على الالتزام والحضور لكل أفراده في عمليات تربية المجتمع، وفي تنفيذ تلك العمليات عن طريق الإمكانيات المتاحة، والتعاون والتفاعل المتبادل بين المؤسسات في عمليات التنفيذ لأجل إيجاد الحلول المناسبة لتلك المشاكل.

التخطيط لتربية المجتمع:

إن تنمية برامج تربية المجتمع وبناء عمليات تربية المجتمع قد وضحها Stanly (1979)بأن بناء عمليات تربية المجتمع تتمثل في تقديم الحاجات والخدمات التربوية التي يحتاج إليها المجتمع من خلال الإمكانيات الموجودة في المجتمع، وبدون التخطيط لها سوف تكون الخدمات التربوية غير محققة لأهدافها، وبالتالي يتطلب من مربي تربية المجتمع أن يخططوا ويقدموا البرامج في شكل خدمات تربوية تحقق حاجات ورغبات الناس في المجتمع.

ويعتقد (Stanly) أن كل بناء العمليات التي تتم من خلال البرامج التربوية قد تتمركز حول بناء البرامج الخاصة والأنشطة الخاصة التي تتعلق بالجوانب الإدارية والبرامج المهنية. وفي العادة فإن العناصر الرئيسية لعمليات تربية المجتمع تمر بنفس الخطوات المعتادة التي يتطلب من المربين اتباعها وهذه الخطوات يمكن توضيحها على النحو التالي:-

1- تحديد أهداف عامة للبرنامج.

2- تحديد الإمكانيات والحاجات.

3- تحديد الأولويات حسب الإمكانيات المتاحة في المجتمع.

4- تحديد الأغراض الخاصة التي تحقق الأهداف العامة.

5- تحديد الاستراتيجيات والإجراءات لأجل إنجاز وتحقيق الأهداف التي تم اختيارها لأجل التنفيذ.

6- تقويم النتائج التي حققت الأهداف والأغراض التي تم رسمها.

7- تحديد الحاجات التي تغيرت في المجتمع.

ويرى Hopkins (1978) أن التخطيط التربوي ليس جديدا في التربية وكل المربين يشاركون في التخطيط للبرامج والأنشطة

اليومية للتربية. ولقد اقترح (Hopkins) برنامجاً مركزاً في شكل نموذج ونظام للتخطيط والتنفيذ للبرامج التربوية من خلال اتباع الخطوات التالية:-

1- تحديد المجتمع:

إن الشكل الخارجي للخطة التي توضع لأجل تربية المجتمع التي يتم تنفيذها في المدرسة يتطلب معرفة وتحديداً للنطاق الجغرافي والديمغرافي للمجتمع المحلي والذي تتطلبه الخطة التربوية في المجتمع بحيث يتم تنفيذها داخل المجتمع الذي تم تحديده.

2- تحديد الوسط الذي تنفذ فيه الخطة التربوية:

إن الوسط الثقافي والاجتماعي وكل العناصر المتوقعة التي تدخل في تنفيذ الخطة يتطلب فهمها ومعرفتها عند التخطيط.

3- تحديد الفلسفة:

تحديد الفلسفة التي تحققها تربية المجتمع ويخطط لها بحيث تكون الخطة قادرة على تغطيتها واستيعابها.

4- تحديد الأغراض:

إن تحديد الأغراض المرغوبة والنتائج المطلوبة ضروري بحيث تكون هذه الأغراض والنتائج قريبة ومرتبطة بفلسفة البرنامج التربوي.

5- التخطيط للإستراتيجيات:

وهي عمليات التعرف على مجالات الأهداف والسياسات التي يمكن أن تكون موضع الاهتمام حسب الإمكانيات التي تحقق بها تلك الأهداف أو المجالات وفي هذا يتطلب معرفة عمليات الإشراك في تنفيذ البرامج، والمساعدات، والعمليات التنفيذية التي تمر بها.

6- تحديد المعلومات ونظام البيانات:

فالتخطيط يتطلب الحصول على المعلومات الصحيحة والقريبة للمشكلة التي تحتاج إلى حل حتى يوضع برنامج تنفيذي لها.

نخلص إلى أن التخطيط لعمليات تربية المجتمع والإجراءات التنفيذية يتطلب نجاحها عند إشراك المستهلكين في مختلف قطاعات التنمية إلى جانب الخدمات الإنسانية وإشراك الدولة والمؤسسات والمنظمات التي يجب أن تشارك وتتعاون في عمليات التخطيط والتنفيذ والتمويل لمثل هذه البرامج.

س: كيف ننمي برنامجاً تربوياً في المجتمع بخطة فعالة؟

إن بناء وتنمية برنامج تربوي فعال في المجتمع يتطلب أن يأخذ سلسلة من الإجراءات التي يتم تحديدها واعتمادها علمياً من حيث التطبيق ولذا فإن Boyle (1981)عرف تنمية البرامج بأنها سلسلة متتابعة من الإجراءات والقرارات التي تقدم

من خلال العيادات الاجتماعية والمؤسسات التي تؤثر في اهتمامات المجتمع عن طريق البرامج التي يجب أن يلتزموا ويشاركوا بفاعلية فيها وهذا يتطلب منهم اتباع التالي:-

1- تطوير جهاز وظيفي لأجل تحليل البيانات ووضع القرارات حول المشاكل والحالات أو الأوضاع التي تحتاج إلى تغير في المجتمع عن طريق برامج تربية المجتمع.

2- يتطلب وبكل فاعلية استخدام الإمكانات حسب الدراسة والتحليل لأوضاع الناس في مجتمعاتهم.

3- تحديد الأولويات للمشاكل والأوضاع التي يرغبون في تغيرها، ثم وضع الخطط اللازمة لها.

4- تحديد الرغبات والمخرجات المتوقع الحصول عليها من خلال البرنامج التربوي المزمع تنفيذه في المجتمع.

5- تحديد الإمكانيات والمساعدات التي تحقق التنفيذ الفعال للبرنامج التربوي.

6- رسم الهيكل والخطة التنفيذية التي تحقق المشاركة الجادة للمتعلمين حسب الخبرات المناسبة لهم.

7- تنفيذ الخطة المرسومة التي تقدم أولويات التعلم وإتاحة الفرص التي يشارك فيها المتعلمون مثل المؤتمرات واللقاءات والبرامج التنفيذية الخاصة، سواء بطريقة مباشرة أوعن طريق الإذاعة والتلفزيون.

8- تنمية الأولويات المتعذرة لأجل التقييم والحكم على قيمة هذه البرامج التربوية.

9- الاتصال بممولي البرامج وتوضيح القيمة التربوية لهذه البرامج لأجل اتخاذ القرارات الجادة في المشاركة في التمويل وإثارة الجماعات الذين لديهم اهتمامات خاصة.

هذا ولقد وضح (بويل) أنه توجد العديد من النماذج للبرامج المستخدمة في تنمية المجتمع حصرها في البرامج التالية:-

1- تنمية البرامج العامة:

وقد تتعدد البرامج حسب مجالاتها في كل المجتمعات أو أجزاء منها ويمكن لهذه البرامج التربوية أن تساعد الناس على التعامل أو حل مشاكلهم التي يمكن أن تطور لأجلهم.

2- البرامج المؤسساتية:

وتتركز البرامج المؤسساتية على تنمية وتطوير الحالات الفردية والقدرات الخاصة مثل التفكير الإبداعي والاتصال الجيد والفعال بالآخرين.

3- البرامج المعلوماتية:

وهي تلك البرامج التي تتعلق بالكبار أو المهتمين بالتعليم المستمر أو تربية المجتمع وقد تتعدد البرامج التربوية لتربية المجتمع مثل:

- توفير فصول دراسية للمتعلمين الكبار.
- توفير البرامج الترفيهية.

- نوادي الشباب الترفيهية والصحية، الرياضة البدنية، البرامج التعليمية الخاصة، تقديم خدمات المواطنة الصالحة، تنفيذ الاتفاقيات بين المؤسسات التربوية، برامج التمويل المدرسي، برامج الزمالة والمشاركة في تنفيذ البرنامج، برامج التحضير للمهنة، برامج الآباء، هوايات الأطفال، نوادي الأطفال...الخ.

هذا وقد أوضح Seay (1974) العديد من البرامج التي طورت ونفذت لأجل تنمية أنشطة المجتمع حصرها في التالي:-

1- البرامج التي تحقق حاجات الناس في التعليم الأساسي ومحو الأمية.

2- مشاركة الوكالات الشخصية والفردية في البرامج الفردية التي يحتاج إليها الأفراد لأجل تعليم وتطوير القدرات الخاصة.

3- يتطلب من البرامج أن تكون لها قائمة من الأهداف الواضحة والأغراض التي تتضمن خطط التقييم للبرامج التعليمية.

4- المسؤوليات الفردية للمدرسة مع المؤسسات الأخرى لتنفيذ البرامج التربوية كما تم تحديدها مسبقاً.

5- الأهداف العامة والأغراض ومسؤوليات المؤسسات الأخرى وتعاونها مع المدرسة المحلية في تنفيذ البرامج لأجل المستفيدين في المجتمع المحلي.

6- إتاحة الفرصة الكافية لتحديد الأولويات الخاصة بتنمية البرامج التعليمية.

7- تقييم العلاقات بين المدرسة والمؤسسات الأخرى التي تشارك في تنفيذ هذه البرامج.

8- وعلى اعتبار أن البرامج توضع لأجل تحقيق الحاجات والرغبات المخطط لها في عمليات تربية المجتمع لذا تختلف البرامج التربوية حسب اختلاف الحاجات والرغبات في المجتمع وقد تختلف من مجتمع لآخر.

9- ولأن القوى التربوية في المجتمعات متعددة ولأنها مهمة في تربية المجتمع لذا لا توجد خطة أو نموذج لكل المنتسبين لهذه البرامج.

10- إن مفهوم تربية المجتمع ينادي لأجل خلق التوازن في حياة التعليم مدى الحياة واستخدام كل الإمكانيات لكل المؤسسات هي الفلسفة المثالية التي يجب أن تفهم ونصل إلى تطبيقها.

وهناك العديد من الاهتمامات التي تساعد في تطوير أو تنمية البرامج بطرق فعالة، وقد اقترح Kaplan (1982) عدة اعتبارات يجب الأخذ بها لأجل تطوير برامج ناجحة لتربية المجتمع تتمثل في التالي:-

1- يتطلب الأمر فهم ومساعدة مفهوم تربية المجتمع من قبل المربين والإداريين في المدرسة.

2- توفير العديد من الحلول التربوية التي

تساعد على المزيد من فهم مفهوم تربية المجتمع.

3- يتطلب الدعم المادي لإنجاح برامج تربية المجتمع.

4- أهميــة ودور المجتمع في فهم وتوضيح مفهوم تربية المجتمع.

5- يتطلب وجود مربين متخصصين بتربية المجتمع في كل مدرسة حتى يعملوا على تنفيذ البرامج التربوية الخاصة بتربية المجتمع.

6- يتطلب فهم القوى التي يتوقع أن يتم عن طريقها تنفيذ البرامج التربوية بصورة ناجحة في المجتمع.

7- يتطلب تسهيل مهمة المدرسة في دعمها لمفهوم تربية المجتمع.

8- دعم النظام المدرسي والتعاون مع المؤسسات المختلفة وخاصة في استخدام المبنى المدرسي في تنفيذ برامج تربية المجتمع.

9- يتطلب تدريب المشاركين على كيفية تنفيذ برامج تربية المجتمع.

10- إنشاء قنوات لتقدير الحاجات وتقييم نواتج التعلم من هذه البرامج.

وخلاصة القول في التخطيط لبرامج تربية المجتمع بطرق فعالة يتمثل في مجموعة من الخطوات يحصرها في اتخاذ القرارات وإجراء وتنفيذ العمليات الخاصة بتربية المجتمع وهي تعتبر كنظام وخطوات لأجل تحقيق الرغبات والحاجات الخاصة بالمجتمع بالإضافة إلى تحديد الأغراض وتنفيذ البرامج، وتخير الإمكانيات واستخدام الطاقات المادية والبشرية والمالية في تنفيذ البرامج والتقييم المستمر لعمليات تنفيذ البرامج التربوية واختيار نموذج تطبيقي خاص للتخطيط لبرنامج تربية المجتمع.

في الحقيقة توجد العديد من البرامج التربوية في مجال تربية المجتمع إلا أنه يمكن أن نوضح نموذجاً خاصاً لتربية المجتمع يتمثل في تطوير وتنمية برنامج خاص بتربية الكبار تم تطويره من قبل Snider (1972) سمي نموذج (Snider) يمكن توضيحه لأجل الاستفادة منه في بناء مثل هذه البرامج الخاصة بتربية المجتمع، ويتكون هذا النموذج من الخطوات التالية:-

1- تحديد الفلسفة :Philosophy

الوظيفة الفعالة يجب أن تكون الفلسفة عاكسة للبيانات والمعلومات التي تتعلق بالمجتمع أو العمليات المؤسسة التي يجب أن تكون لها علاقة مباشرة بحركة المجتمع وخبراته، كما تتطلب فلسفة برامج تربية المجتمع متجددة بحيث تكون الأساس للمكونات والخطوات التي تمكن المجتمع من التعرف عليها، وتتمثل في المعتقدات والاتجاهات والقيم التي يؤمن بها المجتمع.

2- تحديد الحاجات والرغبات Needs & Wants:

تعد من الخطوات الهامة في تخطيط أي برنامج للتعليم في تربية المجتمع، لأن هناك خطوات أخرى في تحديد وتقدير الحاجات الخاصة بالمجتمع.

وفي جانب تحديد الحاجات والرغبات فقد عرف Atwoodanl Ellis (1971) الحاجة بأنها النقص الذي يظهره الفرد ويتعلق بحاجاته الإنسانية. كما عرف Pennington (1980) الحاجات بأنها هي التي تبحث في الرغبات والاهتمامات أو النواقص والتي قد تكون خاصة بالأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو المجتمع ككل.

وفي علم النفس تعرف الحاجة بأنها المطلب الإنساني النفسي. أما الرغبة فهي الشعور بالحاجة التي لها علاقة أكثر بالمشاعر والرغبات وهي السبيل في إشباع الأهداف الأساسية ولقد رسم Snider (1972) أربع خطوات لتحديد الحاجات تتمثل في التالي:-

أ- جمع المعلومات.

ب- تصنيف المعلومات المجمعة.

ج- تحليل المعلومات.

د- تحديد أو إظهار الأولويات.

ويعد تحديد الأولويات من الخطوات الهامة في تحديد الحاجات والرغبات ويمكن تقسيم الأولويات إلى جوانب كمية وجوانب كيفية.

الأولى: تتمثل في الحاجات والرغبات.

والثانية: في نوع الحاجات أو الرغبات فيما إذا كانت سياسية، اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، دينية....الخ وهي تعبر عن فلسفة ومجال البرنامج التعليمي.

3- تحديد الأهداف :Objectives

لقد عرفت الأهداف على أساس أنها الشيء المرغوب فيه. وحتى نظهره في تطوير برامج تربية المجتمع في تحديد الأهداف يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:-

1. ما الذي سيقوم به البرنامج؟ أو ماذا سيفعل البرنامج؟
2. كيف سيقوم به البرنامج؟
3. انظر إلى البرنامج فيما يمكن أن ينجز ما يقوم به؟

وفي كتابة الأهداف الخاصة بالبرنامج يتطلب أن تحتوي على ما يلي:

1. حالة المخرجات المرغوبة أو الحاجة إليها.
2. مستوى الإنجاز المتوقع.
3. وضع التقويم أو الظروف التي مر بها البرنامج.

ولعل الفرق بين الأهداف والأغراض هو أن الأهداف عادة ما تكون أكبر مجال ومن الصعب الحصول على قياس حقيقي لها. أما الأغراض فيمكن أن تقاس بواقعية وتجرد.

4- الوسيلة أو التطبيق Implementa-tion:

هذه الخطوة ضرورية في تنفيذ وإنجاز

الأغراض الخاصة بالبرنامج لأجل تحقيق الأهداف العامة وهذا يتطلب ما يلي:-

1. تحديد المصادر البشرية.
2. تحديد المصادر المادية.
3. تحديد الإمكانيات المادية والبرمجة لأجل تحقيق وتطبيق البرامج التربوية.

5- التقويم :Evaluation

هناك طريقتان للتقويم الأولى: التقويم المتوقع الذي يمكن أن يحدث في كل وحدة من وحدات البرنامج التي يمكن أن تكون واضحة وفيما إذا كانت حققت وأنجزت الأهداف من عدمه.

والثانية: هي عمليات التقويم وتتمثل في الكيفية التي يمكن أن نطور بها البرنامج.

ولقد أضاف Porter (1974) من خلال برنامج وضعه حيث استفاد مما طبقه، وضعه في (برنامج تعليم الكبار) وهو يعد من النماذج الهامة في تعليم المجتمع وتطوير البرامج وكان يحتوي على الحلقات الست التالية:-

1- تطوير فلسفة تربية المجتمع.

2- تقدير وتحديد الحاجات والرغبات أو العوز الخاص بالمجتمع.

3- اختيار القيادات الخاصة بتنفيذ البرنامج.

4- تحديد الأهداف.

5- تحديد وسيلة التنفيذ.

6- التقويم.

لقد أضاف Frank (1975) أن هناك ثلاثة أوجه في عملية التخطيط لعمليات تربية المجتمع تتمثل في:-

1- القيام بالتنظيم الخاص بالبرنامج أو التساؤل عن الوضع الحالي.

2- التحرك إلى الأمام في تنفيذ البرنامج أو التدرج بخطوات تجعلك في وضع معين.

3- التقويم والتساؤل فيما وصلت إلى ما تريد أن تصل إليه.

كما يرى Frank أنه يتطلب أن تحدد كل الإمكانيات التي يمكن أن تستخدم في التخطيط لعمليات تربية المجتمع. ورسم الدورة أو الحلقة التي يمر بها التخطيط لعمليات تربية المجتمع في الخطوات التالية:-

1- جمع المعلومات والبيانات المطلوبة.

2- جمع توقعات المجتمع البرامج المطلوبة.

3- تحديد الجماعات الخاصة بالبرنامج في جمع المعلومات.

4- جمع المعلومات الجديدة حول حاجات المجتمع التربوية.

5- اقتراح الوسائل التي يمكن أن تنفذ بها برامج تربية المجتمع.

6- التخطيط ورسم وسائل لتنفيذ برامج تعليم المجتمع.

7- تحديد المكونات التي يجب أن تتوفر في برامج الكبار.

8- التقويم.

ولقد أضاف Brigh and Case (1972)في تطوير برامج عمليات تربية المجتمع أن هناك ست خطوات يمكن أن يتبعها التربويون في تنفيذ برامج تربية المجتمع تتمثل في الخطوات التالية:-

1- الدخول في برنامج تحديد الحاجات والتعرف عليها وتوضيحها ومساعدة المجتمع على فهم القيم الخاصة بهذه البرامج.

2- تحديد وصياغة الأهداف.

3- تحديد إجراءات تطوير برامج تعليم المجتمع.

4- تحديد وسيلة التنفيذ.

5- التقويم.

6- التغذية الراجعة.

هذا وقد حدد Mahdave (1980) عمليات وضع البرامج التعليمية لتعليم الكبار في المرور بالخطوات التالية:-

1- تحديد الفلسفة في البرنامج المقترح التخطيط له.

2- تحديد الحاجات والرغبات والعوز لأفراد المجتمع هو أهم الخطوات التي يجب أن نهتم بها في التخطيط للبرامج التعليمية.

3- تحديد الأهداف.

4- تحديد وسيلة التنفيذ (الإمكانيات المادية والبشرية).

5- التقويم.

مكونات تربية المجتمع:

لقد حدد Minzey (1979) المكونات التالية التي يجب أن تتوفر وتهتم بها في تربية المجتمع:-

1- العنصر الأول: الاهتمام ببرامج رياض الأطفال حتى سن 12 سنة:

إن المدرسة في المجتمع هي المؤسسة العامة التي يمكن أن تنفذ فيها مثل هذه البرامج الخاصة التي تهتم بتربية رياض الأطفال وتربية التلاميذ في المجتمع حتى سن 12سنة. وذلك لأن برامج رياض الأطفال من أهم البرامج التربوية المطلوبة في المجتمع. إن مثل هذه البرامج المرغوبة لكل الناس من أجل إنماء الأطفال في هذه المرحلة هي اهتمامات الآباء وأولياء الأمور في أي مجتمع، وبالتالي كل اهتمامات المجتمع تدور حول برامج تربية الأطفال في هذه المرحلة وهي مركزة على تطوير هذا الجانب في حياة المجتمع وهو بناء الأطفال في رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية من عمرهم.

2- العنصر الثاني: في برامج تربية المجتمع التي يجب أن نهتم بها هو الإمكانيات المادية التي تقوم عليها برامج تربية المجتمع ولها درجة من الأهمية في تطوير البرامج التعليمية، وهنا يظهر الاستخدام المحدود للمدرسة المحلية في المجتمع بما لها من إمكانيات تحت رعاية

المسؤولين عن إدارة المدرسة وحسب رغبات المجموعات التي تنتسب في تنفيذ هذه البرامج. هذا يتطلب أن تكون فلسفة البرامج هي الورقة التي تستخدم في تنفيذ البرامج حسب نشاطات المدرسة وحسب أولويات وإمكانيات وقدرات المدرسة. وبهذا يمكن أن تستخدم إمكانيات المدرسة في المستوى المطلوب الذي يساعد على تنفيذ البرامج التعليمية لتربية المجتمع، كما يتطلب من المدرسة التعاون والتنسيق مع منفذي البرامج ومع المؤسسات والهيئات الأخرى في المجتمع.

3- العنصر الثالث: الاهتمام بأنشطة الشباب والأطفال والمراهقين:

هذا الجانب مهم في تربية المجتمع خاصة عندما تتوفر الجوانب المادية والمالية التي تساعد على تقديم الأنشطة الإضافية في تعليم وتربية هذه الفئة من المجتمع.

والبرامج التربوية في هذا الجانب منها: التعليم الأساسي للأطفال، والتعليم الثانوي التكميلي خاصة إذا كان هناك تدعيم من الآباء والمجتمع في تطوير أبنائهم بعد الدوام الرسمي للمدرسة، ويتمثل في الدروس الخاصة وهي برامج ليست من مسؤوليات المدرسة الرسمية ولكنها تتبع برامج تربية المجتمع.

4- العنصر الرابع: الاهتمام بالبرامج الخاصة بتقديم الخدمات التعاونية للأفراد والجماعات حسب اهتماماتها.

كل هذه الخدمات مهمة في حياة المجتمع بحيث لا تكون من اختصاص المدرسة العامة ولكن برامج تتبع تربية المجتمع وهي محاولات التعاون في تقديم الخدمات التي يحتاج إليها المجتمع خاصة إذا كانت متوفرة.

5- العنصر الخامس: إشراك وتوريط المجتمع في خدمة تربية المجتمع:

هذه البرامج ليست من اهتمامات المدرسة العامة، ولكن تتبع برامج تربية المجتمع وهي إشراك أكبر مساحة من مناطق المجتمع وذلك لأجل حل المشاكل على نطاق واسع لأي مشكلة تحتاج إليها المنطقة، بحيث تتعاون فيها كل المناطق المجاورة في حل مشاكلها.

هذا ولقد حدد Decker (1978) نموذجاً آخر من مكونات تربية المجتمع حددها في التالي:-

1. التوسع في استخدام إمكانيات المدرسة.
2. التعليم مدى الحياة والبرامج الخاصة بالتربية المستمرة.
3. تبادل التعاون بين الهيئات والمؤسسات والتنسيق معها.
4. إشراك المواطنين وتوريطهم في البرامج التربوية.
5. الاهتمام ببرامج رياض الأطفال

وبرامج التعليم الأساسي حتى سن 12سنة.

6. تطوير وتنمية تنظيمات المجتمع.

هذا ولقد وضح Clark (1977) عناصر تربية المجتمع على النحو التالي:-

1. جعل نظام لإشراك المجتمع في تربية المجتمع.

2. استخدام كل المصادر الموجودة في المجتمع.

3. حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع.

4. الاستفادة من الخبرات السابقة في التعليم مدى الحياة.

5. تطوير المناهج التي تتعلق بحياة الأطفال في رياض الأطفال والتعليم الأساسي.

نخلص إلى أن عناصر تربية المجتمع تركز على ضرورة إشراك المجتمع وهو السبيل لأجل تحقيق حاجاتهم وذلك عن طريق استخدام المصادر والإمكانيات الموجودة في المجتمع.

وفي هذا الجانب أضاف Kereusky (1979) في المؤتمر الأمريكي للإدارة المدرسية في تربية المجتمع. حيث ركز هذا المؤتمر على أن العناصر التي يجب أن تكون جزءاً من تربية المجتمع حددها في العناصر الثمانية التالية:-

1- مراعاة الجانب الإنساني في برامج تربية المجتمع.

2- الاهتمام بالفردية في برامج تربية المجتمع.

3- المشاركة الإيجابية للمجتمع في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات.

4- الاهتمام بمفهوم المدرسة المفتوحة.

5- التدرج في برامج تربية المجتمع.

6- جعل تربية المجتمع وظيفة تخدم الناس.

7- التنسيق في الخدمات الثقافية والتربوية والإنسانية والصحية، والخدمات الاجتماعية.

8- الزيادة في البرامج المتنوعة أو المختارة.

ولقد بين Talbt (1973) أن عمليات تربية المجتمع يجب أن تقابل أو توضح التالي:-

1- إنهاء الفوارق التربوية بين أفراد المجتمع.

2- جعل خدمات المدرسة مستمرة عن طريق برامج تربية المجتمع.

3- استخدام المصادر الموجودة في المجتمع.

4- جعل خدمات المدرسة في استخدامها لكل الناس.

وبهذا فإن عناصر تربية المجتمع تركز على تقديم الخدمات بكل الأعمار والجماعات بحيث يتم استخدام مصادر المجتمع وتطوير عمليات الإشراك في

عمليات تربية المجتمع حتى يتمكن كل إنسان قادر من الاستفادة منها.

ولقد أضاف Decker & Schoeuy (1971) وهو عضو الاتحاد المتوسط الأطلسي لتربية المجتمع ويرى أن تربية المجتمع تعمل على تحقيق التالي:-

1- الاستخدام الكامل لإمكانيات المدرسة.

2- تقديم كل ما له علاقة ببرامج تربية المجتمع مدى الحياة لكل الناس ولكل الفئات.

3- تتيح لكل المواطنين المشاركة في حل مشاكل المجتمع والمشاركة في اتخاذ القرارات.

4- استخدام كل الإمكانيات والمصادر الموجودة بالمجتمع من خلال برامج رياض الأطفال حتى التعليم المتوسط سن 12سنة.

5- تحقيق ربط علاقة أولياء لأمور بالمدرسة العامة وبالمؤسسات الموجودة بالمجتمع لأجل تحقيق وإشباع حاجات كل المجتمع في التعليم.

ولأجل جعل فلسفة تربية المجتمع لها أكثر أهمية في حركة وتطور حياة المجتمع أكد Decker (1971) بأنه يتطلب تكييف برامج تربية المجتمع على النحو التالي:-

1- جعلها أكثر تعاوناً في عمليات الاتصال بين المدرسة والمجتمع والمؤسسات الأخرى.

2- جعل مناهج تربية المجتمع أكثر استخداماً في المدارس واستخداماً لإمكانياتها ومصادرها الموجودة.

3- جعل الفرص والرغبات والدوافع أكثر خدمة لتحقيق الأهداف لكل الأعمار.

4- جعل كل إمكانيات المدرسة متاحة للاستخدام لكل الناس في المجتمع سواء كانوا أفراداً أو جماعات في ساعات اليوم ومن خلال أسابيع اليوم والشهر.

5- الناس في المجتمع يجب أن يخدموا كل المشاركين ومساعدتهم في عمليات اتخاذ القرارات حول البرامج والأنشطة المقدمة في تربية المجتمع.

6- المدرسة في المجتمع سوف تكون المصدر الذي يجعل الناس أكثر مشاركة في تقديم القيادات والخبرات التي تطور وتنسق عمليات مشاركة المجتمع في برامجه.

هذا وقد رأى Klein (1976) أن مستقبل التربية في المجتمع المحلي والمجتمع عامة هو أنه سوف ينظر إليها بعمق على أنها جزء من عمليات التربية، وأن مشاكل المجتمع سوف تكون آخر عناصر المقررات المدرسية.

وبهذا سوف يكون للمدرسة دور مستقبلي في مساعدة الدارسين حتى تكون خبراتهم أكثر أهمية وذلك عن طريق التركيز على مصادر المجتمع واستغلالها. كما يرى أن المدرسة الآن هي أكثر بعداً وانفصالاً ولكن

في المستقبل سوف تكون أكثر حضوراً لإمكانياتها ومصادرها لأجل تحقيق أهداف تربية المجتمع، وبهذا تعتبر المدرسة المحلية في المجتمع الصغير هي القاعدة في تقديم الأنشطة لأن المبنى المدرسي العام هو أسهل وأقرب استخداماً لسكان المجتمع المحلي.

إن المدرسة في تربية المجتمع هي التي تعمل على تقديم برامج التربية لحياة الناس في المجتمع، وبالتالي فإن التربية اليوم هي الفعل المشارك لروادها سواء كان في المستوى التجاري أو الصناعي. إن المؤسسة غير المدرسية كالبيت الذي يجب أن يشارك بفاعلية في هذه المشاركة سوف تؤثر وتخلق بناء جديدا لأجل خلق وإتاحة الفرصة لكل السكان والمواطنين بغض النظر عن ثقافتهم وأعمارهم ومستواهم الدراسي.

نخلص مما سبق إلى أن عناصر تربية المجتمع تؤكد على وجود فلسفة تربوية في هذا الجانب تقوم على خدمة أفراد المجتمع ولكل الأعمار، وذلك عن طريق تقديم الحاجات التربوية، ولأجل حل مشاكل المجتمع عن طريق استخدام مصادر وإمكانيات المجتمع المحلي من الناحية المادية والبشرية جعل التنسيق والتعاون بين مؤسساته أمراً هاماً في إنجاح عمليات برامج تربية المجتمع، الاهتمام بالبحث عن أساليب التنفيذ وتقديم برامج تربية المجتمع. وبالتالي فإن عناصر برامج تربية المجتمع تتمثل في كل البرامج وعمليات تربية المجتمع التي تخدم وتقدم ما يطور حياة الأفراد والمجتمع ككل.

دور الدولة في إنشاء أو بناء تربية المجتمع:

بناء على فهم الباحث لفلسفة تربية المجتمع يرى أن دور الدولة في إيجاد نظام تربية المجتمع قد يحتاج إقرار قانون يصدر من القاعدة في المجتمع بحيث يتم تدعيم هذا القرار من خلال أثر التربية في حياة المجتمع.

لذا فإن مدرسة المجتمع تحتاج إلى أن يكون لها دور ومهمة على مستوى الدولة بحيث تدعم مالياً في تنفيذ برامج تربية المجتمع كغيرها من المؤسسات الأخرى التي تشارك الآن في تقديم خدمات التربية والتعليم في المجتمع المحلي.

كما أن فلسفة تربية المجتمع يمكن الأخذ بها لأجل تقديم وتحقيق حاجات الناس في تربية المجتمع وذلك حسب الإمكانيات المادية والبشرية.

إن القاعدة العامة هي أن التربية عملية مدى الحياة لكل المواطنين في المجتمع حسب مؤسساته التربوية والاقتصادية والاجتماعية. وإن أعضاء المجتمع يمكن لهم المشاركة عن طريق تقديم الخدمات

والأنشطة المقررة حسب حاجاتهم لتلك البرامج.

وبهذا فإن تربية المجتمع تجعل المدرسة مفتوحة للمجتمع والمجتمع جاهز في تقديم خدماته عن طريق المدرسة وذلك حسب طلب وحاجات المجتمع للتربية.

ونضيف: إن الأهداف الأساسية لتربية المجتمع يمكن أن تكون على النحو التالي:-

1- التأكيد على إشراك المواطنين في عمليات تربية المجتمع.

2- تشجيع الخدمات التربوية التي يمكن أن تقدم من خلال المدرسة المحلية وذلك حسب الإمكانيات المادية والبشرية وحسب طلب الناس إليها.

3- التشجيع على استخدام المدرسة استخداماً كاملاً وليس نصف اليوم كما هو موجود الآن في نظامنا التربوي لذا يمكن أن يشتغل المبنى الدراسي أكثر من 12ساعة بدل استخدامه نصف المدة.

4- العمل على تطوير وإنماء تربية المجتمع في كل مكان حسب الحاجات والرغبات.

5- زيادة لتدعيم التنسيق في المجتمع من حيث الاستفادة من المصادر المادية والبشرية في تقديم الخدمات التربوية بحيث تتم المشاركة في عمليات التربية لكل القطاعات في مختلف المجالات والتخصصات بدلاً من الحصول على جزء من الخدمات التربوية في المجتمع الأصلي.

كما يمكن أن نحقق العديد من الأهداف التي تتمثل في الجوانب التالية:-

1- تحقيق النماذج في المشاركة العامة لكل المواطنين في تربية المجتمع.

2- أيضاً معالجة النقص في الاستخدام الأمثل لإمكانيات المدرسة.

3- زيادة التنسيق في الخدمات التربوية في المجتمع المحلي حسب الحاجات.

4- تحديد الازدواجية في تقديم الخدمات.

5- تدعيم المجتمع المحلي لبرامج تربية المجتمع وتقديم البرامج والخطة التربوية في المدرسة المحلية في المجتمع.

6- زيادة الإبداع والابتكار في البرامج التربوية.

كل هذه الأفكار المطروحة يمكن الاستفادة منها في طرح أو وضع قانون من القاعدة في المجتمع لأجل تحقيق قاعدة لفلسفة تربية المجتمع وتنفيذها بما يحقق النمو والزيادة والتطور لحياة الأفراد ثم المجتمع ككل.

العناصر الأساسية في برامج تربية المجتمع:

تأكيداً لفلسفة تربية المجتمع فإن العناصر الأساسية في برامج تربية المجتمع.

هي العناصر التي تمثل المستوى الأدنى الذي يجب أن ننفذ به فلسفة تربية المجتمع في المجتمع.

ولاعتبار مصطلح البرنامج يستخدم في الاتصال بالعديد من الأفكار والتدريبات التي لها علاقة بالمناهج أو المقررات الموجودة في المراجع التي توضح الجانب الرسمي لحالة البرامج المدرسية الرسمية والمناهج المدرسية دائماً تعبر عن موضوعات التعلم والإجراءات التي تنفذ بها لأجل تحقيق أهداف خاصة.

لذا فإن البرامج دائماً تنتج من كل الأنشطة والبرمجة التي يستخدمها كل المعلمين والمربين والمتعلمين المنوط بهم عمليات التعلم.

لذا يرى الباحث أن فلسفة تربية المجتمع يمكن تحقيقها إذا توفرت فيها العناصر الأساسية التالية:

1- مسؤولية المدرسة:

البرنامج التربوي يجب أن يقدم ويظهر المسؤولية الرئيسية وغير الرئيسية في المشاركة المدرسية العامة في الإدارة وفي العمليات التربوية.

2- خدمة المجتمع:

البرنامج يجب أن يخدم المجتمع الذي يكون في نطاقه بحيث تقدم البرامج التربوية حسب الحالات الخاصة التي تم التعرف عليها في المجتمعات المشابهة، وبالتالي يوضع لها برنامج تربوي لحل كل المشاكل أو الحاجات المطلوبة في التعلم.

3- استخدام الإمكانيات العامة كمركز للمجتمع:

إن خدمات البرنامج التربوي للمجتمع يجب أن تكون كافية وترتكز على الاهتمامات التي تستخدم فيها إمكانيات الجمهور العامة التي تتوفر فيها. بحيث تكون هذه الإمكانيات غير مخصصة فقط للمرحلة الابتدائية أو الثانوية فقط ولكن لجماهير المجتمع المحلي أو الدارسين بالكليات أو مراكز تعليم المجتمع أو المركز أو الحدائق العامة وهي الامتداد الطبيعي لمجال برامج خدمات المجتمع المحلي.

4- مجال الخدمات والأنشطة:

البرنامج يجب أن يحوي العديد من البرامج الخاصة بالخدمات النشيطة التي تقدم أو تستخدم فيها الإمكانيات العامة وذلك في شكل مجال طبيعي لخدمات المجتمع المحلي بحيث يكون الهدف لكل الجماهير التي تستفيد من الخدمات في ساعات معينة.

5- حاجات المجتمع:

البرنامج يجب أن يحتوي على العديد من الإجراءات الفعالة والنظامية وذلك لأجل التعرف وتدوين الحاجات الأساسية للمجتمع وأيضاً الهوايات والاهتمامات الخاصة بالمجتمع مع احترام كل الأنشطة والخدمات المطلوبة لتربية المجتمع، كل ذلك لأجل تحقيق تلك الحاجات والاهتمامات والرغبات التي تنفذها برامج تربية المجتمع.

6- المصادر والإمكانيات:

المصادر والإمكانيات المادية والبشرية مع وضع الترتيبات الخاصة وترتيب التفاعل والتعاون بين هيئات ومؤسسات المجتمع.

هذا يتطلب من واضعي البرنامج أن يقدموا ويتعرفوا على الاستخدام الكامل لكل البرامج التربوية والثقافية والغذائية مع التخطيط للمصادر المحلية خارج المدرسة.

7- رواد البرنامج:

هذا يتطلب من البرنامج أن يرسم خططا لأجل خدمة كل الأعمار والجماعات الموجودة بالمجتمع مع حاجات الجماعات الخاصة.

8- المشاركون في البرنامج:

البرنامج يجب أن يكون قادراً على تقديم المشاركة الفعالة والمستمرة إلى أفراد المجتمع. مع الاستفادة من الأساس الاستشاري للمؤسسات والجماعات والأفراد في عمليات التخطيط وتنفيذ البرنامج. كذلك المشاركة في عمليات التقويم والتقدير لحاجات المجتمع ومصادره التي يستفاد منها في البرنامج وكذلك في عمليات تقويم البرنامج.

هذا ولقد أضاف Kevnskly (1979) أربعة عناصر أساسية بحث أن تتوفر في برامج تربية المجتمع نلخصها في التالي:

1- العمليات التي تتم خلال المجتمع ومصادره المختارة حسب حاجات المجتمع.

2- استخدام المدرسة كمركز لتربية المجتمع.

3- التعاون في تنفيذ البرامج مع مؤسسات أخرى في المجتمع.

4- إشراك المواطنين في عمليات التخطيط، وفي عمليات تحديد الحاجات الخاصة بالمجتمع بالإضافة إلى الاستخدام الأمثل للمدرسة كمؤسسة تقدم وتسهل خدمات تربية المجتمع لكل الأعمار فيه.

لمحة عن تربية المجتمع في الجماهيرية العظمى:

إن تربية المجتمع في الجماهيرية العظمى لم تنفذ حتى الآن، ومن ثم فإن فلسفة تربية المجتمع في هذا الجانب لم يتكون شكلها النهائي في النظام التربوي في المجتمع الليبي.

ولكن يعتقد الباحث أن برامج تربية المجتمع في الجماهيرية موجودة وبطريقة غير رسمية ومخطط لها بطريقة عفوية أو بالصدفة وهي تتمثل في الأنشطة التي تظهر في المجتمعات المحلية خاصة الصغيرة، وتستخدم فيها المدرسة والنوادي الثقافية والرياضية كمراكز لتقديمها في المجتمع.

وبالتالي فإن كل الأنشطة التي تنفذ في العديد من المجتمعات المحلية الصغيرة في الوطن العربي وفي بعض المدن لها الأثر الفعال في حياة الناس والمجتمع المحلي. كما أن الأنشطة المخطط لها عن طريق بعض المؤسسات العامة في الدولة مثل الأنشطة المدرسية أو الاجتماعية والفنية والرياضية والثقافية التي يتم تنفيذها حسب المناسبات والظروف في العادة ما يشرف عليها

المربون في المدارس العامة في المجتمع وبعض الفاعليات الأخرى في المجتمع تهدف إلى تنشيط حركة المجتمع، كما نلاحظ أن هناك إشراك العديد من الناس في تنفيذ هذه البرامج داخل مجتمعاتهم الصغيرة تستخدم فيها المدرسة كمركز لتقديم وتنفيذ البرنامج. وبالتالي فإن المدرسة تستخدم عادة في تنفيذ مثل هذه الأنشطة الخاصة في المناسبات الرسمية مثل الاحتفالات بالأعياد الوطنية أو القومية أو الدينية، وقد تستخدم المدرسة كمركز لتنفيذ مثل هذه البرامج على مستوى المنطقة.

ولعله من المفيد حصر البرامج الخاصة بتربية المجتمع مثل برامج محو الأمية، التربية المستمرة، تنمية المجتمع مثل مراكز تعليم وتشغيل المرأة التي تشرف عليها الدولة. كما توجد برامج أخرى لقضاء وقت الفراغ تقوم بها بعض المؤسسات مثل النوادي الرياضية أو النوادي الخاصة بالروابط المهنية في المجتمع مثل الاتحادات الطلابية. كما تشارك منظمات أهلية مثل الكشافة والمرشدات في تنفيذ مثل هذه البرامج. كل هذه البرامج التربوية تعبر عن حاجات المجتمع المحلي إلى مثل هذه الأنشطة والبرامج وذلك حسب رغباتهم وحاجاتهم ويتم تنفيذها داخل المدرسة كمؤسسة عامة أبوابها مفتوحة خاصة في الفترات المسائية والليلية.

إلى جانب هذا فإن برامج تربية المجتمع تظهر في الجماهيرية العظمى كبرامج رسمية تشرف عليها الدولة تتمثل في البرامج التالية:

1- برامج محو الأمية في المدارس العامة وفي الفترات الليلية التي تشرف عليها أمانة التعليم.

2- برامج أوقات الفراغ: وعادة ما تشرف عليها أمانة الشباب والرياضة فهي المسؤولة عن تنفيذ البرامج الخاصة بالرياضة وبأوقات الفراغ لفئات الشباب والكبار، والنوادي الرياضية كمؤسسات تعمل على تنفيذ برامج تربية المجتمع لفئات من الشباب في كل مناطق الجماهيرية.

وبالتالي فهي تعد وتخطط للعديد من الأنشطة الرياضية، فهي أيضاً مسؤولة عن تنفيذ برامج تربوية وتعبوية خاصة بالشباب وقد تكون برامج ثقافية أو فنية أو مسابقات فكرية أو أنشطة اجتماعية تتمثل في المسرح والتمثيل والمهرجانات الشعبية منها الفنية والرياضية ومنها التي تهتم بالتراث والثقافة. كل هذه البرامج تشكل لها لجان فنية تقوم على الإشراف عليها في عمليات التخطيط والتنفيذ وتعد من ضمن برامج تربية المجتمع.

3- برامج التربية المستمرة:

توجد مثل هذه البرامج التربوية التي تسعى الدولة إلى تنفيذها وذلك لأجل التأهيل

والتنشيط، وتتيح الفرصة للناس الذين فاتهم الحظ في التعليم نتيجة لظروف معينة. إن مثل هذه البرامج التربوية قد تمنح لهم الشهادات مثل التعليم المسائي في المراحل الثانوية والتعليم المفتوح وقد تكون هذه البرامج حرة وبدون مقابل.

أيضاً توجد برامج خاصة بالشباب مثل معسكرات الكشافة ومعسكرات براعم وأشبال الفاتح التي تشرف عليها مؤسسات رسمية في المجتمع وهي من إشراف أمانة التعليم أو أمانة الشباب والريضاة.

4- برامج تنمية المجتمع:

هذه البرامج تشرف عليها الدولة وهي متوفرة حسب إمكانيات وتوافر الطاقات البشرية في القيام بمثل هذه البرامج التنموية وعلى المستوى الرسمي وتوجد برامج تربية الأسرة ورعايتها وبرامج الأمومة والطفولة، وهي تقدم برامج تدريبية على تعلم العديد من البرامج سواء كان منه التفصيل والخياطة أو برامج التصنيع الأسري عن طريق التشاركيات المحلية.

يرى الباحث أن فلسفة تربية المجتمع يجب أن تكون واضحة رغم وجودها بطريقة لم نعها وذلك للأسباب التالية:

1- إن العديد من البرامج الموجودة في تربية المجتمع تحتاج إلى توجيه وتنظيم حتى تحقق أهدافها بصورة فعالة.

2- إن هناك الكثير من البرامج ولكن غير مخطط لها بطريقة خاصة حتى تحقق أهدافها بناء على فلسفة المجتمع.

3- كل البرامج التربوية الموجودة دائماً تتم في المدرسة كمركز إشعاع لتقديم خدمات تربية المجتمع على مستوى عملي وحيوي.

4- توجد العديد من البرامج التربوية في تربية المجتمع مثل برامج محو الأمية التي تسعى الدولة لأن تصل إلى أفضل حال للتغلب عليها ومن ثم فإن نظام التعليم الإلزامي من التوجهات التي أخذ بها المجتمع في الجماهيرية العظمى، فمرحلة التعليم الأساسي هي إجبارية على كل الناس في المجتمع ذكوراً وإناثاً في مستوى من العمر.

إن التعليم الأساسي والتعليم الثانوي والعالي في المجتمع الجماهيري حر وبدون توجيه من أحد، وبالتالي أطلق الحرية للفرد في تعلم ما يريد حسب قدراته وإمكانياته وبدون مقابل.

كما توجد برامج أخرى تتمثل في برامج التدريب والبرامج التأهيلية وهي في مستوى تربية المجتمع، والتعليم المستمر الذي يطبق فلسفة التربية المستمرة والتعليم المفتوح.

5- إن نظام تربية المجتمع من الأساليب الحديثة التي أخذت بها كل المجتمعات النامية والمتقدمة في هذا العصر.

6- كل برامج تربية المجتمع تسعى إلى

حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع عن طريق التعليم وذلك بتطبيق هذه الفلسفة التربوية وذلك بناء على التوجهات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في المجتمع الليبي.

7- يمكن أن يكون لبقية المؤسسات في المجتمع الحق في المشاركة وتنفيذ هذه الفلسفة التربوية بناء على دراسة الحاجات وتوفير المستلزمات الخاصة بتنفيذ هذه البرامج التربوية.

وفي هذا الصدد يقترح الباحث أهدافاً تربوية للمجتمع في الجماهيرية العظمى وتتضمن التالي:-

1- إن تربية المجتمع لها أهداف واسعة في تحقيق الحاجات التربوية للمجتمع ويمكن لها أن تخلق العديد من البرامج التربوية التي تحقق حاجات الناس في مختلف مناحي الحياة الاقتصادية- الاجتماعية- السياسية- المهنية- الثقافية- الصحية...إلخ.

2- إن أهداف تربية المجتمع يمكن أن تكون على مستوى:

- **تعليم رياض الأطفال.**
- **مرحلة التعليم الأساسي.**
- **التعليم المتوسط والثانوي.**
- **التعليم العالي.**
- التعليم المستمر والتعليم المفتوح للكبار.

أي من المهد إلى اللحد ولكل مرحلة أو مستوى أهدافه العامة والخاصة التي يمكن تحديدها وصياغتها.

3- بما أن التعليم والتربية في المجتمع العربي الليبي مجان وحر لكل الناس في مختلف المراحل فهو يتطلب أيضاً تحقيق أهداف تربية المجتمع وذلك بدون مقابل.

4- أهداف تربية المجتمع يجب أن تكون نابعة من فلسفة المجتمع العربي الليبي وتوجهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية محققة ذلك وما يصاحب المجتمع الليبي في التقدم والتغير من الناحية المادية والبشرية، وهذا ما يدفع المجتمع إلى تطوير هذه الفلسفة لأجل تحقيق طموحات المجتمع في حياة أفضل تواكب عصر العولمة.

5- إن أهداف تربية المجتمع يجب أن تكون نابعة من النتائج التي حققها المجتمع نتيجة التغير المادي والمعنوي الذي مر به المجتمع وذلك لحل مشاكله بنفسه عن طريق تربية المجتمع وبرامجه الخاصة.

6- إن أهداف تربية المجتمع في الجماهيرية العظمى كثيراً ما تحقق منها وتحتاج إلى إعادة تنظيم برامجها بما يحقق التعاون والترابط بين تربية المجتمع وتربية المدرسة بحيث تحقق التكامل في بناء الإنسان من المهد إلى اللحد.

7- إن أهداف تربية المجتمع تسعى إلى تحقيق العلاقة المهنية بين المؤسسات المختلفة في تنفيذ برامج تربية المجتمع

سواء على مستوى المؤسسات العامة أو مستوى المؤسسات الخاصة التي تقوم بالعمليات التربوية في المجتمع.

8- إن أهداف تربية المجتمع تسعى إلى التعرف على المشاكل والحاجات التي يعاني منها المجتمع ووضع البرامج التربوية التي تحل هذه المشاكل حتى يعتمد المجتمع على نفسه في بناء نفسه تربوياً.

ولعله من المفيد أن يقترح الباحث البرامج التربوية التي يجب أن يأخذ بها نظام تربية المجتمع وهي كالتالي:-

1- خلق برامج تربوية للفئات المدرسية من مرحلة رياض الأطفال إلى برامج تعليم الكبار وهي آخر مرحلة في حياة الإنسان.

2- استخدام إمكانيات المدرسة في تنفيذ برامج تربية المجتمع خاصة وأن المدرسة في الجماهيرية لا تستخدم كل طاقتها الاستيعابية أو تستخدم لفترة واحدة في اليوم. لذا يتطلب أن تكون المدرسة هي نقطة البداية في تنفيذ الأنشطة والبرامج التربوية لتربية المجتمع.

3- خلق برامج لتربية المجتمع للشباب والمراهقين بما يحقق ويغني القدرات والمهارات لهؤلاء الناس.

4- خلق برامج لتربية الكبار مثل البرامج الثقافية والترفيهية والمهنية والبرامج الخاصة للتربية الخاصة وتربية الآباء وبرامج ربط المدرسة بالمجتمع.

5- خلق برامج لتقديم الخدمات التي يحتاج إليها المجتمع وخلق قنوات التعاون لتقديم خدمات خاصة حسب حاجات المجتمع المحلي.

6- خلق برامج يتم فيها إشراك الناس في عمليات التخطيط والتنفيذ بحيث تكون تربية المجتمع لكل الناس الحق في المشاركة حسب القدرات والاستعدادات والتخصص، وذلك باستخدام إمكانيات المدرسة وما تقدمه الدولة من عون مادي لتنفيذ برامج تربية المجتمع لأجل تطوير حياة الناس في المجتمع.

بالإضافة إلى هذا فإن الباحث يرى أن هناك برامج أخرى جديدة يتطلب تنفيذها وذلك لمقتضيات التغير الذي يمر به المجتمع الليبي وهذه البرامج يمكن حصرها في التالي:-

1- برامج لتطوير الحياة في المجتمعات الريفية والزراعية.

2- برامج لتطوير الحياة في المجتمعات الصناعية.

3- برامج لتطوير الحياة في المجتمعات الإنتاجية والعمالية.

4- برامج لتطوير الحياة في الإسكان الجديد.

5- برامج لتطوير الحياة في جانب الاستهلاك الاقتصادي.

6- برامج لتطوير الحياة من الناحية

الصحية والتغذية.

7- برامج لتطوير الحياة من الناحية الاجتماعية وتكوين الأسرة.

8- برامج لتطوير الحياة من ناحية الصحة النفسية.

9- برامج لتطوير الحياة للشباب والأطفال والأمهات.

10- برامج لتطوير الحياة للفئات الخاصة في المجتمع (الموهوبون- المعوقون).

كل هذا يتطلب الأخذ بعمليات بناء وتنفيذ برامج تربية المجتمع حتى تحقق تربية المجتمع فلسفتها على أحسن وجه.

الخلاصة:

إن عمليات بناء برامج تربية المجتمع هي خطوات عامة يمكن التقيد بها في بناء البرامج الخاصة بتربية المجتمع.

إذ إن خطوات بناء برامج تربية المجتمع تمر بخمس مراحل تتمثل في:-

- تحديد فلسفة تربوية لبرنامج تربية المجتمع.
- تحديد الحاجات والرغبات الخاصة بالمجتمع.
- تحديد الأهداف التي تتحقق عن تنفيذ برامج تربية المجتمع.
- تحديد وسيلة التنفيذ لبرامج تربية المجتمع.

كما نخلص إلى أن عمليات تربية المجتمع تتمثل في التالي:-

- بناء برامج رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسي.
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية لأجل تنفيذ برامج تربية المجتمع.
- برامج تخص الشباب والمراهقين في المجتمع.
- تقديم البرامج الخاصة للفئات على مستوى الأفراد أو الجماعات.
- إشراك كل المؤسسات والفئات العمرية والمواطنين في تنفيذ برامج تربية المجتمع.

أما العناصر الأساسية التي يجب أن تحقق فلسفة تربية المجتمع فهي على النحو التالي:-

1- مسؤولية المدرسة في المجتمع:

فهم وتنظيم حاجات المجتمع المحلي حتى تتمكن من تحديد نوع البرامج التربوية المطلوبة أو التي في حاجة إليها. الاستفادة من الإمكانيات العامة (مصادر مادية وبشرية) في تنفيذ برامج تربية المجتمع.

2- يجب أن تكون تربية المجتمع برنامجاً يخدم نطاق المجتمع المحلي والمجاور له وخلق حلقات التعاون والتنسيق والأنشطة المختلفة التعليمية والغنائية والترفيهية والاجتماعية والفنية ...... إلخ.

3- تنويع مجال الخدمات التربوية في تنفيذ مثل هذه البرامج بين مؤسسات

المجتمع المحلي. الاستفادة من كل الإمكانيات المادية والبشرية في المجتمع وإيجاد قنوات التنسيق والتعاون لمؤسسات المجتمع في تنفيذ هذه البرامج.

4- إن برامج تربية المجتمع يجب أن تخدم كل الفئات من رياض الأطفال إلى مرحلة التعليم الأساسي ومن المرحلة الثانوية إلى التعليم العالي وأيضاً برامج تربية الكبار أو التعليم المستمر.

5- الاستفادة من الاستشارات الفنية والتربوية في تنفيذ برامج تربية المجتمع حيث تشارك فيه المؤسسات وكل الفعالين في التخطيط والتنفيذ لهذه البرامج التربوية.

6- يتطلب من المربين الاجتماعيين في تربية المجتمع أن تكون لديهم الرغبة والقدرة والإعزاز المهني لمهنة تعليم وتربية المجتمع.

7- جعل المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية مركز إشعاع وتنفيذ لبرامج تربية المجتمع.

8- جعل المشاركة في تنفيذ برامج تربية المجتمع على مستوى المؤسسات العامة والخاصة وبإشراف الدولة من حيث الفلسفة والأهداف التربوية التي تسعى إليها تربية المجتمع سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو ثقافية أو مهنية أو صحية، وذلك حسب تخصصات القطاعات سواء كانت الإشراف أم المتابعة في تنفيذ هذه البرامج التربوية.

9- جعل تربية المجتمع من اهتمامات وتخصصات القائمين عليها من تربويين وموجهين ومرشدين يقومون بتنفيذ تربية المجتمع.

10- إشراك المؤسسات الأخرى التي يمكن أن تقدم برامج تربية المجتمع وذلك حسب تخصصها من زراعي، صناعي، صحي، مهني، سكني، نشاط اقتصادي واجتماعي...إلخ.

التوصيات:

زيادة البحث في هذا المجال من التربية لأجل الاستفادة من هذا النوع من العمل التربوي في مؤسساتنا الأكاديمية لنشر هذه الفلسفة العلمية من العمل التربوي.

أما التوصيات الخاصة لأجل الاستفادة من برامج تربية المجتمع في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى فيمكن تحديدها في الآتي:

1- يمكن تطوير فلسفة تربية المجتمع بناء على التوجهات الوطنية والقومية التي تخدم الأفراد والجماعات في المجتمع المحلي.

وهي من الفلسفات التي لها أهمية في تطوير حياة المجتمع ككل لأن صلاح

المجتمع من صلاح أفراده.

2- إن برامج وفلسفة تربية المجتمع أمر ضروري يتطلب الأخذ به مراحل حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع عن طريق التعليم والتعلم وهو السبيل لحل المشكلات.

3- إن مجتمع الجماهيرية العظمى يمر بحركة دائمة من التطور والتغير المادي والمعنوي فهو يحتاج إلى مثل هذا النمط من الفلسفة التربوية لتربية المجتمع بما يؤمن به من أفكار سياسية واقتصادية واجتماعية تظهر قيمها من القرآن الكريم شريعة المجتمع.

4- إن التطور الحادث في الجماهيرية من الناحية المادية والبشرية والقدرة والإمكانيات المادية التي تتمثل في الموارد المالية التي تصرف على كل قطاعات المجتمع لأجل تطويره يحتاج إلى برامج تربوية تحقق تربية المجتمع وتكيف أفراده وجماعاته على دورة التطور والتحول الثقافية التي يحتاج إليها لأجل إنجاح خطط التحول في مختلف مناحي حياة المجتمع العربي الليبي.

5- يتطلب منا أن نستفيد من هذه الفلسفة لما يمر به المجتمع في الوقت الحاضر ولما يمر به العالم من تطور تقني وعلمي يواكب العالم المتقدم الذي أخذ بأسباب التربية التي تسعى إلى تقدم المجتمعات في كل مناحي الحياة وذلك لأجل الحاضر والمستقبل.

6- يتطلب فهم كل الظروف والمعطيات التي يمر بها العالم اليوم وما يجب أن نواكب به علمياً واقتصادياً وتقنياً آخذين في الاعتبار ظروفنا البيئية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والروحية، ومن ثم قيمنا وبناءنا المادي والمعنوي وما يتبعه من ثقافة وعادات وتقاليد وتراث زاخر يحقق أماني وطموحات الأمة العربية والإفريقية في شمال أفريقيا.

ونظرة إلى المستقبل يؤكد لنا أن العصر والحياة المتجددة في مختلف جوانبهما يحتمان علينا أن نأخذ بهذه الفلسفة التربوية التي تتماشى مع قيمنا الحضارية والثقافية التي مصدرها الإسلام.

إن المستقبل في بناء المجتمع الذي يهتم بتربية أبنائه في جميع مراحل الحياة بات أمراً هاماً يحقق قفزة لما فاتنا من خبرات ومهارات.

إن هذا العصر هو عصر المعرفة والبحث عنها لأجل الاستفادة منها وتحقيق السعادة التي تسعى البشرية إليها، وذلك لقهر الجهل والظلم والتعسف من أجل الحاجات التي هي أساس بناء البرامج التربوية لتربية المجتمع.

7- الأخذ بما يتم تطبيقه في فلسفة تربية المجتمع سواء على نطاق الوطن العربي والإقليمي أو العالمي.

8- يتطلب الإعداد المهني لمدرسي تربية

المجتمع وإعداد الكوادر المهنية لهذا التخصص كغيره من التخصصات مثل مهنة المدرس في التعليم الأساسي والمتوسط والعالي.

9- الأخذ بالخبرات العالمية والدولية المتقدمة في هذا المضمار.

●●

الهوامش والمراجع:

.1Atwood, H.M., and Ellis. "The Concept of Need: an Analysis for Adult Education. Adult Leadership, 1971,19,210,212,244.

2. Boyle, Patrick, G. Planning Better Programs. Mc Grow-Hill Book Company, San Francisco, 1981.

3. Bright, William E.; Case, Charles W. "Community Education is a Process. Canaan, Vermont in Process" Community Education Journal. 2(3), 22-25, May 1972.

4. Clark. A. "Can Basic Community Education Principles be Included in the K-12 Program?" Edited by Michael, H., Kaplan, and John W. Warden. Community Education Perspectives, Midland, MI, Pandell Public. Co., 1978.

5. Collins, Michael. "Communities of the 80's" Community Education Journal. October, 1978.

6. Decker, Larry E,; Kaplan, M. H.,; and Schoeny, D. H. Mid-Atlantic Center for community Education, University of Virginia, 1971.

7. Decker. L. E. People Helping People Midland, MI, Pendell Public. Co., 1978.

8. Decker E. "An Administration Assessment of Consequences of Adopting community Education in Selected Public School Districts" Doctoral Dissertation, Michigan State University, 1971.

9. Frank, Roland G. Planning for Community Education. Midland, MI., Pendel Public. Co., 1970.

10. Hickey, Howard; and Van Voorhees, Curtis. The Role of the School in Community Education. Midland, MI. Pendel Public. Co. 1969.

11. Hopkins, Keith W. "Planning Community Education, a Systems Approach" Community Education Perspectives. Edited by Michael H. Kaplan and John W. Warden. Midland, MI, Pendell Public. Co., 1978.

12. Kaplan, Michael H. An Investigation of Selected Community School Terminations Research Report. University of Virginia, 1982.

13. Kerensky, V. M.; and Logsdon, J. P. A New Foundation: Perspectives on Community Education. Florida Atlantic University, Boca Raton Letter Service, 1979.

14. Kerensky, V. M. "Ten Educational Myths: A Community Education Perspective" Community Education Journal. Jan. 1980, Pp.9.

15. Klein, F. M. "Tyler and Goolad Speak on American Education: A critique". Educational Leadership 33(8), 567, 1976.

16. Mahdavi, Mehdi. Comparison of Program Planning Processes of Adult Community Education. Thesis, May, 1980.

17. Minzey, Jack D.; and Letarte, Clyde E. Community Education From Process to Practice. Pendell Public. Co. Midland, MI. 1979.

18. Olsen, Edward G.; and Clark, P.A. Life Centering Education. Pendell Public. Co. Midland, MI. 1977, pp.61-103.

19. Pennington, Floyd C. "Needs Assessment: Concepts, Models, and Characteristics. "New Direction for Continuing Education. Jossey-Bass, Inc. Publishers, San Francisco, 1980.

20. Seay, Marcie F.; and Associates. Community Education: A development Concept. Pendell Public. Co. Midland, MI. 1968.

21. Snider, John C. Micro Ville II, 1970.

22. Stanley, Martha L. Charting Your Course: A Guidebook for Community Education Planning. The Community Center, College of St. Thomas, St Paul, Minnesota, 1979.

23. Talbot, Walker D. "Community Education- the Foundation of all Education" Community Education Journal. 2(5): 8-11,46, Sept. 1973.

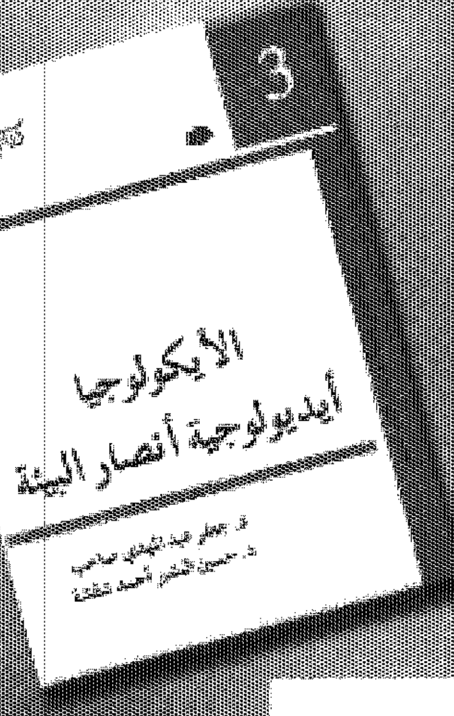
24. Totten, W. Fred. The Power of Community Education.. Pendell Public. Co. Midland, MI., 1970.

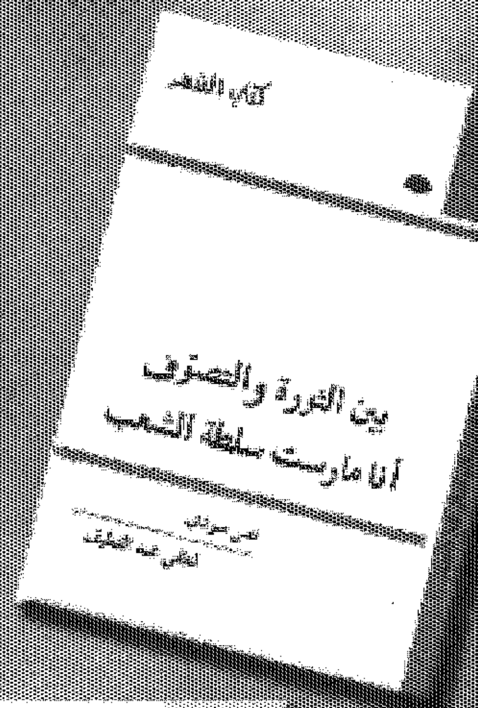
25. Van Voorhees, Curt. Community Education Center. Bell State University Muncie, Indiana, 1974.

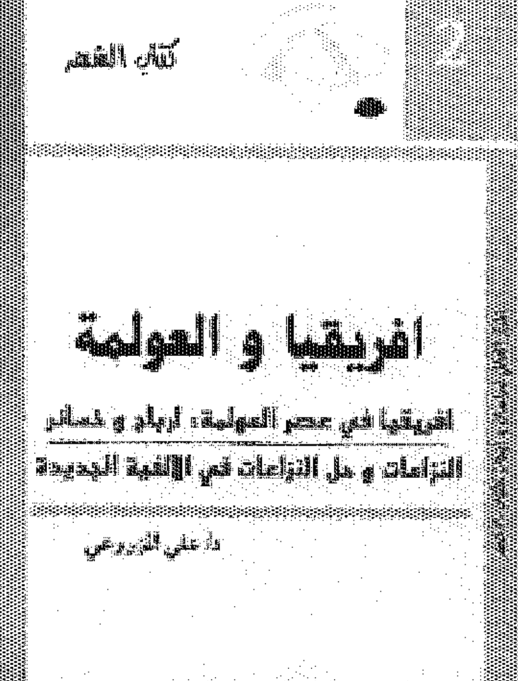
26. Warden, J. W. Process Prospective: Community Education in Process. Charlottesville, Virginia, Mic-Atlantic Community Education Consortium, 1979.

27. Weaver, Donald C. "Community Education – A Cultural Imperative". The Community School and its Administration. Pendell Public. Co. Midland, MI. 1969.

من إصدارات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر







السياسات الاستراتيجية والتكتيكية لقطاع التعليم

د. عامر علي غميض
كلية الزراعة / جامعة الفاتح

ملخص الدراسة

منذ قيام الثورة 1969 ف وضعت الجماهيرية سياسات استراتيجية لإعداد رأس المال البشري لقيادة التنمية بكافة أنواعها.
ولقد حظى قطاع التعليم عامة والتعليم العالي خاصة بأولوية مطلقة من بين القطاعات الاقتصادية نتيجة للأهمية الاستراتيجية التي تناط به كمصنع إعداد القيادات جميعاً لكافة القطاعات.

وبالنظر إلى الميزانيات الضخمة التي خصصت للقطاع والتي بلغت نسبتها أكثر من 6.6 % من الناتج المحلي الإجمالي وإلى 16,6 من الميزانية العامة للدول وإلى 37% من الميزانية الإدارية للعام 2004 ف. وبالنظر إلي ما وصلت إليه تكاليف تعليم الطالب الواحد في الجماهيرية سنوياً التي بلغت (10100 دولار) وإلى الاعداد الهائلة من الطلاب الذين فتحت أمامهم فرص التعليم المجاني بكافة مستوياته حتى وصل عدد الطلاب الي أكثر من (1.7) مليون طالب وطالبة وهو يشكل أكثر من 37 % من السكان تكبد خزينة المجتمع ما يزيد عن 1.5 مليار دينار سنوياً. وبالنظر إلى الأفواج الكبيرة من الخريجين على المستوى المتوسط والعالي. وإلى انخفاض الإنتاجية والانتاج وارتفاع تكاليف الخدمات جميعها. بالنظر الى كل ذلك رأى الباحث أهمية دراسة مدى جدوى السياسات الاستراتيجية والتكاليف الكبيرة التي خصصت للقطاع ومدى أثرها في نوعية مخرجات التعليم وما هي السياسات البديلة والأكثر فعالية، وقد ناقشت الدراسة سياسة الدولة حول المجانية في التعليم والبيئة التعليمية الجديدة وإعداد المعلم الجامعي، ومرتبات المعلمين بالجامعات الليبية ونوعية

الخريجين والتعليم الموازي مثل الجامعة المفتوحة ومدى فعالية ، وجدوى هذه السياسات وغيرها.

ومن خلال النتائج والاحصائيات المتاحة توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات أهمها:-

أولاً- قامت الجماهيرية بوضع سياسات استراتيجية تعتبر الأولى من نوعها على مستوى المنطقة مثل سياسة تعريب التعليم والمجانية والبنية التعليمية الجديدة وارتفاع مرتبات الاستاذ الجامعي. وقد أفادت الدراسة بأن الاستراتيجية تعتبر نوعية وهامة، ويمكن أن تعمل على نقل المجتمع عبر هذه السياسات من التخلف إلى التقدم.

ولكنه لأسباب إدارية فقد تم إجهاض أغلب هذه السياسات ولم تحقق أهدافها النوعية بالرغم من تحقيقها لأهداف كمية.

هذا كما أفادت الدراسة بأن تكاليف التعليم بالجماهيرية تعتبر مرتفعة جداً مقارنة بالدول الأخرى والمتوسط العالمي والدول العربية, كما أفادت الدراسة بأن ارتفاع التكاليف بسبب السياسات التكتيكية أي الإدارية.

ثانياً - ناقشت الدراسة أهمية الإغراق في التخصص الدقيق وهو ما اتبعته الجماهيرية وحاولت تحقيقه لإعداد إنسان متخصص، وأقرت البنية التعليمية الجديدة لكن كغيرها من السياسات تم إجهاضها ولم تحقق أهدافها بالرغم من مرور أكثر من (14) أربعة عشر عاماً على إقرارها.

وللتأكيد على أهمية الإغراق في التخصص وبأنه هو الحل الأمثل لإحداث التقدم، وأن إجهاضه يعتبر خيانة وتدميرا للمستقبل فقد وضعت الدراسة عنواناً لها ، وهو مسمار آدم سميث ومسمار جحا، حيث يعبر مسمار آدم سميث على التخصص الدقيق وبناء الاقتصاد ويعبر مسمار جحا على فشل الإدارة في تحقيق الأهداف بسبب عدم الكفاءة في أداء العمل الإداري. وتوصلت إلى أن مسامير جحا قد تسبب عدم الكفاءة في أداء العمل الإداري .

والي أن مسامير جحا قد تسربت إلى التعليم العالي. وقد تجهض العملية التعليمية وطالبت بقلعها .

ثالثاً- ناقشت الدراسة أهمية المعلم وبأنه المحدد لجودة المخرجات وأن الحل يكمن في اختيار معلم كفء، وأوضحت الدراسة قواعد اختيار معلم كفء وأفادت بأن ارتفاع مرتب الاستاذ الجامعي أدى إلى نتائج عكسية وانخفاض نوعية الاستاذ والخريج معاً.

رابعاً - توصلت الدراسة إلي أهمية إلغاء المجانية في التعليم المتوسط والعالي واستبدال دفع مبالغ نقدية بها تساوي 50 % من التكاليف التي تتكبدها الدولة حالياً، وأفادت بأن ذلك عمل استراتيجي سيحقق

نوعية عالية للقوة العاملة وسيعمل على توفير 50 % من ميزانية التعليم حالياً لخزينة الدولة.

خامساً - ناقشت الدراسة إشكاليات التعليم النظامي وأكدت على ما جاء على لسان القائد بشأن الجامعة المفتوحة باعتباره أول من نادى بهذا المشروع منذ العام 1973ف، وهو ما جاء ايضاً في تقرير التنمية البشرية للدول العربية الذي خلق زوبعة على المستوى العالمي، حيث أكد التقرير على أن حل أزمة التعليم في الوطن العربي تتحقق باتباع فلسفة "الجامعة المفتوحة". وقد أكد الأخ القائد في لقائه اللجنة الشعبية العامة بتاريخ : 13 / 2 / 2002 ف، أن أهم مشاريع التعليم التي أنجزت في الجماهيرية هو مشروع الجامعة المفتوحة ثم قال "لقد تم إجهاض المشروع كغيره".

وطالبت الدراسة بأهمية تطوير آليات التعليم التقليدي واختيار أسلوب جديد للتعليم والتعلم.

مقدمـــــة:

تهدف العملية التعليمية بمختلف مراحلها إلى تزويد الأفراد بالعلوم والمعارف وتطبيقاتها وإمكانية تحويلها إلى مادة تحقق إشباعاً مادياً أو روحياً أو معنوياً للأفراد والأسر والشعوب، وتتكون العملية التعليمية من مدخلات متعددة هي: المعلم الطالب المادة العلمية، الوسائل المادية المساعدة والبيئة والإدارة. إن جميع هذه المدخلات تتفاعل بداخل قاعات الدراسة والمعامل والورش بداخل المؤسسات التعليمية وخارجها، من أجل تحقيق مخرجات تتصف بالقدرة والكفاءة والإتقان، عن طريق معرفة فنون الإنتاج وموارده واستخدامها في العمليات الإنتاجية والخدمية من أجل إضافة الجديد للرفع من رفاهية الإنسان.

وقد ساد الاتفاق على تعريف كفاءة المخرجات بدرجة النوعية، أي مستويات الإتقان للمهن والفنون التي تهدف العملية التعليمية إلى تأهيل المخرجات للقيام بها.

وانطلاقاً من مبدأ التعليم والتأهيل والتكوين، ولسعي العملية التعليمية إلى إعداد مخرجات قادرة على التفنن والابداع والابتكار، فإن تقييم أداء تلك العملية يمكن التعرف عليه من خلال قدرات المخرجات على القيام بعمليات الإنتاج والتطوير والخلق والإبداع في مجالات التخصص التي يقوم قطاع التعليم بعرضها للناس.

إن عملية تقييم الأداء تأتي بعد التعرف على المنتجات، أي مخرجات التعليم فيما يتعلق بإعداد القوة البشرية المؤهلة. ولضمان حد أدنى من النوعية، فإن اختيار

المدخلات العالية النوعية هو السبيل الوحيد لتحقيق ذلك الحد اللازم من النوعية ومن هذه الحقيقة يمكننا القول:

بأن نوعية المدخلات تحدد نوعية المخرجات

فإذا كانت العقيدة في شكل المعتقد، والإدارة في شكل الإداري، فإنه كذلك التعليم والعلم والنوعية والمخرجات في شكل المعلم. هذه حقيقة بديهية.

إذ قال الله تعالى: "إنما يخشى الله من عباده العلماء" وقال "هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" وقال ورسول الله صلى الله عليه وسلم: العلماء ورثة الأنبياء "وقال كذلك" من تعلم الرمي ولم يعمل به فليس منا " والرمي هنا تعني العلم، المعرفة والخبرة. وقال الشاعر: "كاد المعلم أن يكون رسولاً "وقال آخر" بالعلم والمال يبني الناس ملكهم"

وقال الفيلسوف الياباني كوان تسو 551 ق.م:

" إذا كنت تخطط لسنة فازرع بذرة "

" وإذا كنت تخطط لعشر سنوات فاغرس الشجرة "

" وإذا كنت تخطط لمائة عام فعلم الناس "

هذه الأسس والمبادئ والحقائق قد نعلمها جميعاً ، ولكن ما لم يعلمه البعض، هو الإجابة عن سؤال هذه الدراسة كإضافة لقول الفيلسوف الياباني كوان تسو وهو "ماذا تعلم الناس؟ "ومن يعلم الناس"؟

"وما هي المعايير التي على أساسها يتم اختيار من يعلم الناس وماذا يعلمهم ؟

هذه الأسئلة هي ما تحاول هذه الدراسة أن تساهم به في حركة إعادة هيكلية التعليم واختيار المعلم الذي سيكلف بتعليم الناس.

وللإجابة عن سؤال النوعية والعلوم التي تعرضت للناس ولتحقيق أهداف الأفراد والأسر والشعوب، تقوم دول العالم على مختلف عقائدها وجنسياتها، بوضع السياسات الاستراتيجية والسياسات التكتيكية التي يتم من خلالهما، اتخاذ قرارات لتحديد الأهداف التعليمية ورصد الموارد المخصصة للعملية التعليمية واختيار المدخلات من معلمين وطلاب وإدارة ومادة علمية.

وبما أن التعليم له أثر بالغ في الجميع من حيث العوائد والتكاليف، فإن كفاءة القرار الاستراتيجي المتعلق بتحديد الأهداف وتخصيص الموارد، وكذلك القرار التكتيكي (الإداري) أي القدرة على تنفيذ السياسات، سيحدثان أثراً بالغاً في الناس جميعاً .ومن هذه الحقيقة يمكن للمواطن أن يتساءل حول من له الصلاحية في اتخاذ القرار الاستراتيجي والقرار التكتيكي؟ وما هي الأسس والقواعد التي قد تم أو يتم على

ضوئها اتخاذ تلك القرارات المتعلقة بمستقبل الأمة؟ من يقيم الأداء؟ ومن يصلح الأخطاء؟ ومن يتحمل التكاليف في حالة فشل السياسة الاستراتيجية و/أو التكتيكية؟

أسئلة هامة واستراتيجية وتحتاج إلى سياسات تكتيكية للإجابة عنها وذلك من خلال استعراض السياسات الاستراتيجية والتكتيكية وأسس وقواعد اختيار تلك السياسات، والتعرف على مدى تحقيقها لأهدافها وأسباب ذلك الإخفاق واقتراح دعائم لإمكانية تحقيق درجات عالية من النجاح . إن هذه الورقة، ستحاول الإجابة عن بعض من هذه الأسئلة واقتراح قواعد ومبادئ لوضعها وتقييم أدائها.

السياسات الاستراتيجية والتكتيكية لقطاع التعليم العالي

يمكن تعريف هذه السياسات الاستراتيجية منها والتكتيكية في كلمة واحدة وهي "الإدارة"، والإدارة بالمعنى الاقتصادي هي تخصيص الموارد، بمعني توزيعها بين البدائل المتاحة من أجل تعظيم الأهداف، وبأقل تكلفة ممكنه وفي أقصر زمن ممكن.

إذن الادارة هي قرار التخصيص والتنفيذ. وفي إطار التعليم فإن إدارة الموارد وتعظيم الأهداف تتعلق باختيار أنواع المعارف التي تعرض في قطاع التعليم أي الاختيار من بين البدائل المتاحة، والتفكير في خلق معارف جديدة، وهي تحت إطار البحث العلمي وما يتوصل إليه من تطوير وإبداع وخلق جديد. وكذلك اختيار الطلاب الى كل تخصص كما ونوعاً، وتخصيص الموارد، أي توزيع الميزانية بين تلك التخصصات كما ونوعاً، وتخصيص الموارد، أي توزيع الميزانية بين تلك التخصصات **ثم اختيار مهندس العملية التعليمية وقاضيها أي المعلم.**

إن هذه العمليات الدقيقة والهامة والخطيرة في نفس الوقت، هي التي تعمل على تقدم الأمة أو تكريس تخلفها. هذه العمليات الاقتصادية الفنية الاستراتيجية الأمنية هي التي تصنع التقدم وتبني الحضارات وتضع الأمة في مصاف الدول المتقدمة. إنها تتلخص في وضع مصير أمة وأجيال بحالها في أيدي اثنين لا ثالث لهما، هما المدير و المعلم. فمن هما؟ ما مواصفات كل منهما؟

من يتحمل أو يُحمّل مسئولية اختيارهما لقيادة وتقرير مصير الأمة ؟ هذه الأسئلة الاستراتيجية تحتاج إلى استراتيجية وسياسة تكتيكية للإجابة عنها.

ولكي تحقق الأمم والإسر والأفراد أهدافهم، فإن قيامهم بوضع السياسات

الاستراتيجية بناء على اسس وقواعد علمية تأخذ الواقع الحاضر والمستقبل القريب والبعيد هي الأكثر ضماناً لتحقيق أهدافهم، إن قدرة الأمة في تحديد المتغيرات التي تؤثر في الأهداف بطريق مباشر أو غير مباشر هو مفتاح نجاح السياسات الاستراتيجية للأمم وإن دقة وشمولية كافة المتغيرات وحساب أوزانها في التأثير على تحقيق الأهداف، يتحدد بقدرات وخبرات ومعارف أصحاب القرار السيادي الذين يكلفون باتخاذ القرار الاستراتيجي والتكتيكي لتحقيق أهداف الأمة.

إن نجاح الأمم والشعوب والأفراد في تحقيق أهدافهم يتحدد بالعقول المبدعة والخلاقة التي تبتكر الأفكار وتكون قادرة على تحويلها إلى مادة ملموسة حية يمكن استهلاكها أو استخدامها لتعظيم رفاهية الإنسان. إن العقل وقدراته وتوجيهه إلى الطريق الرشيد هو مفتاح التقدم والأمن والسلام، فالعلم شرط اساسي للإبداع والخلق والتطوير الذي يتعاظم بالعلم. إن التطور العلمي الذي يحدث بفعل العقل السليم العظيم قد لا يحقق التقدم والتطور والنمو والرفاه والأمن والسلام للمواطن والوطن والإنسانية، إذ قد يستخدم قدراته في استخدام الموارد الاقتصادية لصنع السلاح الفتاك المدمر مثل القنابل الذرية الهيدروجينية والجرثومية كما هو في عالم اليوم. إن العلم يوجه بفعل العقل إلى تحقيق الحرب بين الشعوب أو الأمن والتآخي بينهم.

قد يستخدم العقل ويسخر العلم لتصادم الحضارات وليس للتكامل والتعاون والتآزر بينهما وبذلك ينقلب العلم **من نعمة إلى نقمة**.

ولكي يتحول العلم إلى نعمة، فإننا في حاجة إلى خلق عقل مدبر وفاعل لإنتاج الغذاء وليس لتدمير البيئة، عقل لبناء مصانع الدواء وليس السلاح الجرثومي، عقل لإنشاء مصانع سلع أمنية واستثمارية لخدمة الإنسان وازدهاره وليس لإنتاج سلع تدمير الحياة على الأرض ثم إعادة بنائها من جديد. وهكذا قد يسخر العلم من أجل العلم، يبني ويدمر ثم يبني ويدمر وهكذا.

إن الحل الأمثل لبناء عقول فاعلة توجه الموارد لخدمة الإنسانية على الأرض وتعظيم الرفاهية لكل الناس **يتحقق بعامل واحد فقط وهو "الدين"** فالعقل لكي يبدع ويطور العلم لمصلحة الناس يحتاج إلى دين وعقيدة تدعوه إلى ذلك، فالعقل إذا سخر لفهم الدين سيعمل باحسان ويتخذ قراراً رشيداً يخدم الإنسان. أما إذا لم يكن للعقل دين، فإن العقل قد يضر الإنسان. فكلما كان القرار رشيداً تحققت أهداف الأمة وكلما ابتعد القرار عن الرشد تخلفت الأمة. وضمان القرار الرشيد فقط بالقرآن الكريم

وكما جاء على لسان الجن حيث قال تعالى: "إنا سمعنا قرءاناً عجباً يهدي إلى الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحداً " وبلغة الاقتصاد فقد تم بناء جميع النظريات الاقتصادية في مجالات الاستثمار والإنتاج والادخار والاستهلاك على مبدأ الرشد في صاحب القرار منتجاً كان أو مستهلكاً، فإذا بطل هذا الفرض وكان الإنسان غير رشيد بغض النظر عن قدراته العلمية والعقلية، انهارت النظرية الاقتصادية بكاملها لأنه ما بني على باطل فهو باطل.

وإذا علمنا بأن الدول النووية في العالم، تمتلك أكثر من (10.000) عشرة آلاف قنبلة ذرية ونووية وهيدروجينية. وأن أغلب تلك الدول قادرة على الحرب الاستباقية وضرب المدن والقرى والمصانع بكل أنحاء العالم، فإن دولة فقيرة نامية لا تستطيع إنتاج القمح والحليب لأبنائها إذا اتخذت قراراً اعتبرته استراتيجياً وسخرت ما تملكه من موارد أو جزءاً منها لصناعة القنبلة الذرية، فإن ذلك القرار بالتأكيد يعتبر غير رشيد.

نستخلص من ذلك، أن إعداد كوادر مؤهلة قادرة على اتخاذ قرارات رشيدة هو مفتاح التقدم. إن تحقيق هذا الهدف لا يتأتي إلا من خلال وضع سياسات استراتيجية وتكتيكية لقطاع التعليم العالي باعتباره مصنع البشر من ذوى العقول الرشيدة.

إن هذه السياسات الاستراتيجية والتكتيكية ليست قرءاناً. إنها قد تبنى على معلومات غير دقيقة ويتضح بطلانها وعليه فإن إعادة النظر في السياسات والاهداف يجب أن يكون ملازماً للخطط الاستراتيجية والتكتيكية، بمعنى تغيير تلك الخطط والأهداف حسب التغيرات التي قد تحدث.

إن وضع خطط استراتيجية واختيار أقسام عملية وتخصصات وكليات لتحقيق أهداف محددة، قد يكون رشيداً في وقت من الأوقات. ولكن إذا تغيرت الظروف فان إعادة النظر في تلك السياسات الاستراتيجية واستبدال سياسات استراتيجية وتكتيكية أخرى بها، قد يكون أكثر رشداً. ومن هنا يمكننا القول بأن متابعة وتقييم السياسات الاستراتيجية والتكتيكية وتعديل مسارها وأهدافها يجب أن يكون مبدأ أساسيا ويشكل جزءاً هاماً من هيكل الخطط الاستراتيجية والتكتيكية.

من هذه القواعد العامة، ولما للسياسات الاستراتيجية والتكتيكية من أهمية بالغة في حياة الأفراد والشعوب، فإن استمرار البحث والتحليل والتقييم للسياسات وأهدافها واستخدام بدائل لها، مبنى على أسس ومبادئ علمية واقعية تطبيقية يجب أن يكون هدفاً استراتيجياً وتكتيكياً للدولة في كافة مؤسساتها.

إن نجاح السياسات الاستراتيجية

والتكتيكية يتحدد بقدرات العقول المخولة بوضع تلك السياسات. وفي هذه الدراسة سيتم اقتراح عدد من المبادئ لوضع السياست الاستراتيجية عامة والسياسات التعليمية خاصة.

هذا كما سيتم في هذه الدراسة استعراض سياسات التعليم العالي بالجماهيرية وتقييم أدائها باستخدام مؤشر التكاليف النوعية لمدخلات القطاع ومخرجاته.

مشكلة الدراسة:

يعتبر الاستثمار في البشر من أكثر الاستثمارات التي تحقق عائداً على الموارد الاقتصادية، وذلك إذا احسن وضع سياسات استراتيجية وتكتيكية لتنفيذ قرارات الاستثمار وبما يضمن مخرجات نوعية راقية وبتكاليف نسبية منخفضة. وبالنظر إلى نتائج التقارير الوطنية والقومية العربية والدولية التي أشارت جميعاً إلى ارتفاع التكاليف وانخفاض نوعية المخرجات من قطاع التعليم مما أدى إلى استنتاج هدر الموارد المخصصة للقطاع وضرورة السعي إلى إعادة النظر في السياسات الاستراتيجية والتكتيكية بقطاعات التعليم للرفع من كفاءة استخدام الموارد عن طريق تعظيم النوعية وتخفيض تكاليف إعدادها.

ولتحليل المشكلة وبيان أسبابها وحجمها واقتراح بدائل أكثر جدوى وفعالية فإنه سيتم وضع أسس عامة لوضع سياسات استراتيجية وتكتيكية لقطاع التعليم العالي ودراسة مدى تطبيقها في القطاع وذلك من خلال استعراض السياسات الاستراتيجية السائدة ومدى تحقيقها لأهدافها واقتراح البدائل لها.

الأسس والمبادئ العامة لوضع السياسات الاستراتيجية والتكتيكية

باعتبار أن السياسات الاستراتيجية والتكتيكية للقطاع تتعلق باتخاذ قرارات لوضع الأهداف وتخصيص الموارد، ولتحقيق تلك الأهداف يتم القيام بتنفيذ السياسات لتحقيق تلك الأهداف. واستناداً إلى هذا الاعتبار، فإن وضع السياسات وتنفيذها وتخصيص الموارد وتحقيق أهدافها يتحدد بمدى الرشد في القرار من عدمه. وانطلاقا من هذه القاعدة الأساسية المتعلقة بمبدأ الرشد، فإن وضع قواعد وأسس لتحقيق هذا المبدأ يعتبر أساساً هاماً لضمان الرشد في اتخاذ القرار ومن بين أهم المبادئ لاتخاذ قرار رشيد ما يلي:-

أولاً- مبدأ التحصيل العلمي:-

يعتبر التحصيل العلمي هو المحصلة النهائية للعملية التعليمية. فكلما زادت درجات التحصيل زادت نوعية المخرجات.

وبما أن المخرجات هي دالة للمدخلات، فإن السياسة الاستراتيجية والتكتيكية يجب أن تعمل على اختيار أكفأ أنواع المدخلات وتحسن استخدامها وإدارتها بفعالية من أجل إحداث تفاعل بين المدخلات لتعظيم المخرجات نوعاً وكماً. وبما أن الطالب والمعلم هما أهم المدخلات الرئيسية في العملية التعليمية، فإن الإخفاق في اختيار معلم كفء وطالب سيؤدي لا محالة الي مخرجات رديئة النوعية.

ثانياً- مبدأ الأحسان:-

إن نوعية المدخلات وخاصة كفاءة ونوعية الطالب والأستاذ هما من الشروط الأساسية لتحقيق مخرجات عالية النوعية وبتكاليف أقل نسبياً، ولكن ذلك الشرط غير كافٍ إن شرط الكفاية يكمن في درجة الاحسان لكل من المعلم والطالب والمدير المكلف بإدارة العملية التعليمية. إذ ما أهمية معلم يحمل علماً ومؤهلاً من أكبر جامعات العالم وهو غير ملتزم بالعطاء وغير راغب في تمكين الناس من الاستفادة بخبرته ومعارفه؟ وما أهمية الطالب إذا أهمل الاطلاع والمثابرة والجد والسعي بكل الطرق لتعظيم تحصيله من العلم؟ ما أهمية الطالب إذا تمكن من استغلال الثغرات التي قد توجد في نظام التعليم بسبب الأستاذ أو الإدارة وتمكن من الحصول على الدرجات والمؤهل العلمي بدون جهد أو عناء وبالغش أو الرشوة أو بغيرهما؟.. هذه الأعمال بالطبع تؤدي إلى انخفاض العملية التعليمية وإلى مخرجات رديئة النوعية.

إن تحقيق الشرط الكافي وهو الإحسان يتحقق فقط بالقناعة بالتفاعلات التالية ووضعها بالسياسات:

إذا كان هدف تحسين النوعية من أجل تعظيم الإنتاج، وإن تعظيم الإنتاج يتعاظم بالإتقان، وإن الإتقان يتعاظم بالتحصيل العلمي، وإن التحصيل العلمي يتعاظم بكفاءة الطالب والأستاذ، وأن كفاءة الطالب والاستاذ تتعاظم بالتأهيل العلمي لهما؟ وإن الإيمان يتعاظم بالقرآن.

فإن حل المشكلة يكمن في وضع سياسة استراتيجية تحقق التكامل بين العلم والقرآن وتعظيم درجات الإيمان لتعظيم العلم والتحصيل والإحسان.

إن هذا المبدأ، لو أحسن تطبيقه في السياسات الاستراتيجية والتكتيكية، لتحققت أهداف العملية التعليمية في تخفيض تكاليف وتعظيم النوعية لمخرجاتها.

وسيتم في بقية هذه الدراسة استعراض السياسات الاستراتيجية والتكتيكية لقطاع التعليم عامة والعالي خاصة بالجمماهيرية واقتراح بدائل أكثر فاعلية.

●●

السياسات الاستراتيجية والتكتيكية لقطاع التعليم بالجماهيرية الليبية وتقييم أدائها

قامت الجماهيرية الليبية منذ قيام الثورة وخلال العقود الثلاثة الماضية بوضع سياسات استراتيجية للقطاعات عامة والتعليمية خاصة. فقد حظي قطاع التعليم في جميع خطط التنمية المتلاحقة الثلاثية منها والخماسية، ومنذ العام 1972 وحتى العام 1996 ف، بأولوية مطلقة من حيث رصد الموارد وتخصيص الميزانيات. فقد تم تخصيص ما نسبته 6.6 % من الناتج المحلي الإجمالي لقطاعات التعليم خلال العقود الماضية. كما تم تخصيص أكثر من 37 % من الميزانية الإدارية للعام 2004 ف، لقطاعات التعليم والتدريب. إن هذا الاهتمام من قبل الثورة بقطاعات التعليم قد حقق نتائج كمية هائلة جداً مقارنة بأغلب ما حققته دول العالم. فلو تم قراءة الاحصائيات قراءة دقيقة لوجدنا أن أكثر من 37 % من أفراد الشعب الليبي هم جالسون على مقاعد الدراسة لتلقي العلم والمعرفة. كما أن ما نسبته 4 % من سكان الجماهيرية قد تم تكليفهم بتقديم الخدمات التعليمية بكافة أنواعها. إن ذلك يعني أن ما نسبته 41 % من أفراد الشعب الليبي هم منهمكون في العمليات التعليمية والتدريبية ويحملون الدولة الليبية ما يقرب من 16.6 % من حجم الإنفاق العام وما يزيد عن 37 % من الميزانية الإدارية.

إن هذا الكم من السكان الذي ينهمك في العملية التعليمية والتكاليف النسبية العالية التي يتكبدها القطاع يضع مسئوليات هامة على رجال التخطيط والاقتصاد ورجال التعليم عامة معلمين وإداريين. من أجل تعظيم عوائد هذا الكم الهائل من الموارد ولتقييم فعالية قرار الاستثمار في قطاعات التعليم بالجماهيرية، فإن استعراض السياسات الاستراتيجية والتكتيكية والنتائج التي تحققت باستخدام معيار النوعية وآثارهما على الإنتاج والإنتاجية سيكون محور هذا الجزء من الدراسة.

أولاً- السياسات الاستراتيجية:-

كما تمت الإشارة له في الدراسة، فإن هدف القطاع التعليمي والعمليات التعليمية هو تعظيم التحصيل العلمي من أجل خلق مخرجات ذات نوعية عالية، ومن بين أهم السياسات الاستراتيجية التي انتهجتها الجماهيرية لتحقيق هدف النوعية لمخرجات التعليم ما يلي:-

1- لغة التدريس:

تعتبر اللغة هي العامل المحدد الأول

للفهم والتحصيل العلمي. ولتحقيق هذا الهدف فقد أقر قانون التعليم بالجماهيرية بأن لغة التدريس هي اللغة العربية.

إن هذا القرار هو أهم القرارات على الاطلاق لرفع النوعية لمخرجات التعليم، إذ إن اللغة الأم ولغة الحديث والتفكير هي التي يجب أن تدرس بها العلوم والمعارف، ليس ذلك فحسب، بل إن الإغراق في فهم اللغة هو الأساس الطبيعي لتمكين الطلاب من الفهم والاستيعاب والخلق والإبداع، إن فشل الدولة في تعليم أبنائها باللغة الأم سيعمل على إخراج مخرجات رديئة النوعية، نستنتج من هذا المبدأ، أن السياسة التي قامت الجماهيرية بوضعها سياسة استراتيجية هامة هي السبيل الأكفأ في تعليم العلوم ورفع درجات النوعية وما نحتاج إليه هو تفعيل هذه السياسة، بوضع برامج لتعميق علوم اللغة بين الأساتذة والطلاب.

2- سياسة الإغراق في التخصص:-

يعتبر التخصص الدقيق والإغراق في التخصصات العلمية هو الطريق الأكبر حظاً في تحقيق نوعية عالية من المخرجات. ولقد أكد العالم الاقتصادي آدم سميث في كتابه " ثروة الأمم" عام 1776 ف، أن ثروة الأمم تقاس بكفاءة رأس المال البشري التي تملكه واستخدام تلك القدرات في التخصص الإنتاجي. وقد أكد آدم سميث على أهمية التخصص الدقيق وتقسيم الإنتاج والتخصص الإنتاجي إلي مراحل متناهية في الدقة حتى أنه ضرب مثالاً مشهوراً وهو "مسمار آدم سميث" الذي هو عبارة عن قطعة صغيرة من الحديد مدببة من جهة ومفلطة من جهة أخرى حيث أفاد بأنه يحتاج إلى (18) ثمانية عشر تخصصاً حتى يتسنى إنتاجه بأكثر دقة وكفاءة ونوعية.

إن الإغراق في التخصص الدقيق وإعداد مخرجات ذات نوعية عالية شرط أساسي لتعظيم ثروة الأمة ولكنه غير كاف. إذ شرط الكفاية لتعظيم تلك الثروة ونموها هو تكليف العناصر المتخصصة وتمكينها من العمل في التخصصات التي أهّلوا للقيام بها.

إذ ما جدوى إعداد طبيب جراح تم تكليفه بإدارة قطاع الزراعة أو الصناعة؟ وما جدوى إعداد مهندس ميكانيكي تم تكليفه بإدارة روضة للأطفال؟ إن القيام بتكليف عناصر بإدارة مؤسسات أو قطاعات غير مؤهلين علمياً لإدارتها من شأنه أن يعمل على هدر الموارد البشرية والمادية وتكريس التخلف وانخفاض الإنتاجية والإنتاج.

وفي هذا الشأن يمكننا وضع تساؤل هام قد ورد في عنوان هذه الدراسة وهو: ما علاقة **مسمار آدم سميث بمسمار جحا؟**

وباختصار شديد مسمار آدم سميث يدعو

إلى الإغراق في التخصص الدقيق وتكليف العناصر المؤهلة بأعمال ذات علاقة مباشرة بالتخصصات التي أهلوا من أجلها حتى تتضاعف الإنتاجية والإنتاج وتخصص الموارد بكفاءة وينخفض هدر الموارد وتنخفض تكاليف إدارة الاقتصاد وتتعاظم الرفاهية. إن ذلك نتاج لعالم اقتصادي شهير هو آدم سميث.

أما مسمار جحا، فهو نتاج لشخصية هزلية خيالية ليس لها عمل أو تخصص إنتاجي، فهو إنسان ساذج وعبقري في نفس الوقت، استخدم حيله وذكاءه للحصول على المال دون جهد على الإطلاق، **لقد استخدم جحا الذكاء من أجل الاستحواذ على ثروة الأفراد عن طريق التلاعب والخداع والكذب والغش والتحايل على الناس**، إنه من الحداق الذين يحصلون على الثراء باستخدام الغير حتى لو كان ذلك على حساب **تدمير الاقتصاد**.

وقد يتم استخدام مثل هذه الشخصيات في مواقع عملية وإدارية واقتصادية واستخدام حيلها وجهلها لسرقة أموال الأفراد والشعوب وبكل الطرق حتي الرشوة والوساطة والفساد الإداري والمالي؛ مما قد يحقق الثراء لجحا ومن وضعوه في تلك المواقع الهامة حتي على حساب تدمير الاقتصاد والأمة. ونتيجة لذكاء جحا فإنه قادر على إجهاض المشاريع وأهداف المصانع والعمليات التعليمية. وقادر في نفس الوقت على خلق الحجج والذرائع وإقناع الناس بأنه يبذل أقصي ما يمكن وقد يكون ذلك صحيحاً لأنه أصلاً لا يملك شيئاً، **وفاقد الشيء لا يعطيه**.

ولتقييم أداء العمليات الإنتاجية والخدمية في بلد ما، فإن التعرف على النسبة والتناسب بين عدد مسامير آدم سميث إلى عدد مسامير جحا بكل قطاع كان تعليمياً أو إنتاجياً أو خدمياً سيكون دليلاً قاطعاً ومؤشراً فعالاً لتحديد درجة نجاح ذلك القطاع وتحقيقه لأهدافه من عدمها.

ونظراً لأهمية هذه المسامير، واحتلالها موقعاً بارزاً في عنوان الدراسة، فإن التذكير بفلسفة مسمار جحا مقارنة بمسمار آدم سميث ستكون مفيدة.

إن مسمار آدم سميث يعمل على بناء المصنع والمؤسسة العلمية بدقة وكفاءة وعلمية كما وأن بناء بيت أو مسكن يحتاج إلى الآلاف من مسامير آدم سميث.

أما مسمار جحا فهو يعمل على إفساد الذمم والمال والمصانع والبيوت والاقتصاد. وإن مسماراً واحداً من مسامير جحا قد يهدم بيتاً بكامله ويبطل مفعوله.

إن وضع سياسات تكتيكية لفرز مسامير جحا عن مسامير آدم سميث عند الاختيار بين القيادات المرشحة لإدارة المؤسسات

الإنتاجية والخدمية والتعليمية هو المعضلة الأولى والأكبر والأساسية للإسراع في تطوير الاقتصاد والتعليم والدولة بكاملها وهو أسرع الطرق وأقلها تكاليف مادية واجتماعية واقتصادية.

إنه وبمحض الصدفة إذا قمنا بحساب عدد سنوات التمدرس اللازمة لإعداد متخصص في علم من العلوم وحسب السلم التعليمي التقليدي، نجدها تساوي (18) ثمانية عشر عاماً كاملة وهي تتساوى عدداً مع ما قام آدم سميث باقتراحه من أعداد للعمليات الإنتاجية اللازمة لإنتاج مسماره. أما مسمار جحا فيمكن إعداده في دقائق أو على الأكثر في ساعات قليلة وتحميله مسئوليات جساما أقلها التعليم والاقتصاد. ولتوضيح عنوان الدراسة فيما يتعلق بالسياسات الاستراتيجية والتكتيكية للتعليم العالي: بين مسمار آدم سميث ومسمار جحا، القصد منها هو: إن الدولة في أغلب الأحيان، قد تنجح في اختيار المسئول الأعلى لقطاع التعليم باعتبار أنه يتم اختياره بقواعد وأسس سياسية وعلمية ومن خلال أجهزة متعددة. ولكن المكلف بالقطاع بالرغم من قدراته وخبراته فإنه يخفق في اختيار رؤساء المؤسسات العاملة في القطاع مثل مراكز البحوث والدراسات والجامعات والكليات، إذا نجح في ذلك، فقد تخفق تلك القيادات في اختيار المعلمين ورؤساء الأقسام مما يجهض العمليات التعليمية من الداخل ويعرقل مسيرة العلم والمعرفة عن طريق المخرجات الرديئة للقطاع.

إن سياسة الإغراق في التخصص التي انتهجتها الجماهيرية كأول دولة عربية تقدم على وضع سياسة استراتيجية لإلغاء التخصص العام كالثانوية العامة، وإقرار التخصص المبكر وهو البنية التعليمية الجديدة، تعتبر سياسة هامة ودقيقة وفاعلة إذا أحسن التخطيط لها تكتيكياً أي توفير الإمكانيات، كالعامل والمعلم والمادة العلمية.

إن هذه السياسة الاستراتيجية التي أقرت منذ العام 1982 وبعد اثنين وعشرين عاماً لم تتمكن السياسة التكتيكية من توفير الحد الأدنى من الإمكانيات من معامل وورش ومواد دراسية ومعلمين. إن ما تم توفيره حتى الآن لم يحقق الحد الأدنى من الأهداف، إن إجهاض مثل هذا المشروع الاستراتيجي للتعليم، يرى الباحث بأنه قد تم إجهاضه بالسياسات التكتيكية، أي فشل الإدارة التعليمية في تنفيذ هذا التوجيه، لقد حاولت الإدارة التعليمية بالثانويات والجامعات التركيز على الامكانيات المادية وتضخيم الأرقام اللازمة من الميزانيات بالرغم من أن تلك الإدارات وعلى مرور أكثر من عشرين عاماً لم تفلح في إعداد ولو نسبة ضئيلة من المعلمين.

هكذا يتم إجهاض السياسات الاستراتيجية بفعل أخطاء السياسات التكتيكية، أي الإدارية.

3- سياسات إعداد المعلمين:-

يعتبر المعلم هو الإداة الرئيسية في العملية التعليمية.

وإن إعداده إعداداً نوعياً أي تأهيله علمياً وتربوياً يعتبر شرطا أساسيا لنجاح العملية التعليمية. فلقد انتهجت الجماهيرية سياسات استراتيجية للرفع من كفاءة المعلم عن طريق إلغاء كليات التربية بأشكالها التقليدية واقتراح سياسة جديدة لإعداد المعلم.

إن تلك السياسات التأهلية المقترحة لإعداد المعلمين تعتبر هامة لو تم تطبيقها كما تهدف إليه وكان من بين أهم أهدافها ما يلي:-

(أ) إلغاء الأشكال التقليدية لكليات التربية بسبب البنية التعليمية الجديدة والحاجة إلى المهندس المعلم والطبيب المعلم والمحاسب المعلم.. إلخ وبما يوافق الطلب على المعلمين للثانويات الهندسية والطبية والعلوم الاقتصادية وهكذا.

(ب) كانت السياسة تهدف إلى إعداد المعلم إعداداً علمياً أولاً، ثم تقديم حوافز لإعداد نخبة من المؤهلين علمياً عن طريق الاختيار من ذوي الكفاءة العلمية من خريجي الجامعات والكليات ذات العلاقة وهكذا. ثم انخراطهم في برنامج تربوي تأهيلي راقٍ ولمدة سنة دراسية على الأقل مع تقديم حوافز مادية مثل درجة إضافية إدارية وعلاوة مالية وهكذا. إن هذا المقترح كان يهدف إلى الرقي بمستوى المعلم والرفع من شأنه مادياً وعلمياً ومهنياً.

ولكنه للأسف الشديد، ولغياب الإدارة الحازمة والتعصب الأعمى من قبل كليات التربية سابقاً، تم إجهاض البرنامج وعرقلة تأهيل المعلم وزاد الطين بلة بسبب إلغاء كليات التربية وعدم تنفيذ البديل.

إن هذا العمل يشكل خطورة بالغة على أهم مدخلات العملية التعليمية وهو المعلم، مما حدا بإدارة التعليم القيام بتعيين معلمين غير مؤهلين وتكليفهم التدريس بمختلف المستويات التعليمية مما أربك العملية التعليمية وأدى إلى إضعاف النوعية من خريجي تلك المراحل .

إن إعادة النظر في إحياء ذلك المشروع الاستراتيجي المتعلق بتأهيل المعلمين تأهيلاً عالياً علمياً وتربوياً يعتبر عنق الزجاجة لإعادة الثقة في مخرجات التعليم على مختلف مستوياته.

4- البناء العقائدي للخريجين، المنهج:-

لقد جاءت النظرية الجماهيرية للتأكيد على أهمية الإنسان المواطن الصالح، ونادت بالبناء العقائدي الثقافي والفكري للخريجين حتى يساهموا في بناء جيل

المستقبل الواعي والقادر على العطاء والإبداع والتطوير.

إن مقولات النظرية الجماهيرية المتعلقة بأهمية المعرفة لكل إنسان وحرية التعليم والتعلم وإلغاء القيود والشروط أمام المعارف وسبل الحصول عليها . وتكليف المجتمع بتوفير كافة المعارف للناس لو حظي هذا الهدف الاستراتيجي الثقافي التعليمي بكفاءة إدارية إبداعية ووضع له برنامج جسد في فلسفة ومنهجية ومواد وكلفت نخبة من الاساتذة المؤهلين لإدارته وتنفيذه، لحقق ذلك المشروع معجزة. ولكنه للأسف أجهض كغيره.

5- النظام التعليمي البديل:-

بالرغم من النجاحات التي حققها التعليم النظامي، فإن الإخفاقات لا تقل أهمية عن تلك النجاحات. إن القيود والشروط التي يفرضها التعليم النظامي والتي تتمثل في قيود الزمان والمكان والتلقين والاجترار لم تعد فاعلة في هذا الزمان. ولقد تنبهت الجماهيرية كأول دولة عربية منذ العام 1973 ف، وتم اقتراح إنشاء مشروع فلسفي تعليمي جديد يستوعب أهدافاً وفلسفة جديدة للتعليم المعاصر ويعمل على انسياب المعارف والعلوم وتدريب الناس أثناء العمل... إلخ، ولكن هذا الاجتهاد الجديد لم يحظ بالعمل المسئول حياله بسبب الجهل به أو عدم القناعة بجدواه.

حتى العام 1986 ف، حيث تم تجسيد وإنشاء أول مؤسسة تعليمية جماهيرية تستوعب كافة الأبعاد العلمية والثقافية والفكرية وهي "الجامعة المفتوحة" واعتبرت الجماهيرية بذلك أول دولة عربية تتبني هذه الفلسفة لتحقيق جماهيرية التعليم.

ولقد حققت هذه الجامعة نقلة نوعية في التعليم، إذ التحق بها أكثر من (40.000) أربعين ألف طالب وطالبة خلال عمرها القصير، وقامت بتجسيد فلسفة نشر التعليم أفقياً حتي وصل عدد الفروع التي قامت بافتتاحها حتى العام 1996 ف إلى (17) سبعة عشر فرعاً انتشرت في مختلف مدن وقرى الجماهيرية من غدامس ونالوت غرباً إلى طبرق شرقاً ومن سبها والكفرة جنوباً إلى مصراتة وطرابلس شمالاً.

لقد حققت هذه الجامعة مبادئ حرية التعليم والتعلم وألغت مجانية التعليم وفتحت المجال لكل فئات الشعب بمختلف أعمارهم ومستوياتهم للالتحاق بالجامعة بمختلف التخصصات المتاحة وكل حسب رغبته وقدرته.

لقد ساهمت هذه الجامعة في كسر قيود الإدارة التقليدية وألغت سلطات الأستاذ الجامعي الدكتاتورية وعملت على توفير أكثر من 50 % من أعضاء هيئات التدريس اللازمة للكليات المناظرة بالتعليم النظامي.

إن الإدارة الكفؤة التي تمتعت بها الجامعة حيث تمكنت من إدارة الجامعة وطلابها الذين وصل عددهم إلي (40.000) وفروعها المنتشرة وأكثر من 250 أستاذاً متفرغاً ومتعاوناً بعدد لا يزيد عن 100 موظف وعامل، مما ساهم في تخفيض التكاليف التعليمية. لقد تحققت العملية التعليمية في الجامعة المفتوحة بتكاليف زهيدة نسبياً إذ وصلت تكاليف الدراسة للحصول على المؤهل في متوسط مقداره (500) دينار ليبي لاغير.

ليس ذلك فحسب بل وصلت نوعية الخريج إلى أكثر من غيرها بالجامعات النظامية وهناك دلائل وبراهين للتأكيد على ذلك لمن يرغب في المعرفة. لقد حظت الجامعة بدعم من قائد الثورة حتى أنه بتاريخ: 12 / 03 / 2002 ف، قال في لقائه مع اللجنة الشعبية العامة " إن مشروعا تعليميا تم إنجازه خلال الثلاثين عاماً من عمر الثورة هو مشروع الجامعة المفتوحة ".

وللأسف مرة أخرى تعرض هذا المشروع للإجهاض وكما جاء على لسان القائد "بأن الجامعة المفتوحة قد أجهضت". وذلك في نفس اللقاء باللجنة الشعبية العامة. إن الإسراع في إلغاء العملية التعليمية التقليدية واستبدالها أنظمة التعليم المفتوح بها وعلى كافة المستويات ولكل التخصصات هو الحل الأمثل والأكفأ وهو أسلوب التعليم المستقبلي ، كما جاء في تقرير التنمية البشرية للوطن العربي لعام 2002 ف

6- تأهيل الاستاذ الجامعي:-

من أهم السياسات الاستراتيجية التي وضعتها الثورة هو إعداد الاستاذ الجامعي إعدادا راقياً ومتميزاً.

منذ قيام الثورة بدأ اختيار أوائل الطلبة وإرسالهم في بعثات دراسية إلى أكبر بلاد وجامعات العالم مثل أمريكا وبريطانيا وألمانيا وغيرها. وقد تمكنت الجامعات الليبية من الحصول على أعداد هائلة من المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً.

لأسباب مختلفة ساهمت السياسات التكتيكية فيما بعد في فتح الباب أمام أعداد غير مؤهلة للدخول في سلك التدريس الجامعي حتى وصلت النسبة إلى درجة الخطورة التي تهدد العملية التعليمية برمتها. إذ دخل الجامعة تحت اسم دكتور جامعي من حمل مؤهلا غير علمي حصل عليه من بعض الدول التي لم يتم الاعتراف بمؤهلاتها العلمية ولم يتم معادلة تلك المؤهلات مع نظائرها في الجماهيرية. لقد تسربت أعداد هائلة وطنية وغير وطنية من هؤلاء إلى سلك التعليم الجامعي مما أدى إلى تدني مستوى التحصيل وضعف الخريج الجامعي.

إن الاستمرار في هذه السياسة وعدم

الاسراع في الفرز للتعرف على مسمار جحا من مسامير آدم سميث سيعمل على هدم العملية التعليمية الجامعية . لقد وصل عدد غير المؤهلين بالجامعات الليبية نسبة عالية قد تصل في بعض الكليات إلى 50% وهو ما ساهم في تدني مستوى الخريج الجامعي، وإذا استمر الأمر كذلك فسيتم إجهاض العملية التعليمية برمتها.

7- مجانية التعليم:-

لقد انتهجت الجماهيرية سياسة مجانية التعليم بجميع مراحله . إن هذه السياسة قد أدت إلى نتائج إيجابية هائلة حيث مكنت كل من حمل مؤهلا ثانوياً أو مهنياً من الدخول إلى التعليم الجامعي دون قيود أو شروط. وأدى ذلك إلى تضاعف أعداد الخريجين من الجامعات الليبية وانخفاض مستوى الخريج الجامعي وارتفاع تكاليف التعليم العالي.

إن إعادة النظر في فلسفة مجانية التعليم الجامعي وبما يعمل على تفادي السلبيات وتعظيم الايجابيات تعتبر برنامجاً هاماً وسياسة أكثر كفاءة ومسئولية. إن مجانية التعليم الجامعي وللجميع وبدون ضوابط قد تؤدي الى إجهاض ميزانية الدولة أولاً وعدم رفع كفاءة العطاء والتحصيل ثانياً.

إن هذه الأسباب كافية لإعادة النظر في فلسفة المجانية عيناً والتفكير في بديل أكثر فعالية وكفاءة مثل تقديم الدعم لأسر الطلاب نقداً وإلغاء مبدأ المجانية بشكله الحالي وتطوير آلياته.

8- الدراسات العليا بالداخل:-

لقد وضعت إدارات التعليم المتعاقبة بالجماهيرية سياسة الباب المفتوح للدخول إلى برنامج الدراسات العليا. إذ يسمح لكل طالب بغض النظر عن مستوى الدرجات بالمؤهل الجامعي الأول مما قد يساهم في إضعاف التحصيل وتسرب أعداد غير مؤهلة إلى حملة مؤهلات عليا ودقيقة واخترقت جدار الجامعات العلمي والتحقت بأسرة التدريس الجامعي. إن هذا الاختراق قد ساهم في تدني مستوى المخرجات لقطاع التعليم العالي، يجب إعادة النظر فيه وغربلة وفرز غير المؤهلين.

إن فلسفة تشجيع الاستاذ على المساهمة في الدراسات العليا، وهي رفع مكافأة علاوة التدريس، يرى الباحث، أنها قد أدت إلى نتائج عكسية وساهمت في فتح الباب لكل معلم والنزاع على المواد وخلق مواد هامشية وغير مجدية للحصول على العلاوة، وأحياناً دون جهد. إن الفلسفة ساهمت في رفع تكاليف التعليم الجامعي وتحتاج إلى تقنين وإعادة نظر بجدية ومسئولية. وقد توصل الباحث إلى أن تكاليف الطالب الواحد قد تحمل ميزانية الجامعة مبلغ (15000 د.ل) مكافأة تدريس فقط.

9- سياسة مرتبات الأستاذ الجامعي:-

إن دخل الأستاذ الجامعي مؤشر هام ومحدد لجلب الخبرات العلمية المتميزة الوطنية منها والقومية والأجنبية، وإذا نظرنا إلى الدول المتقدمة نجد أنها قد انتهجت سياسة استراتيجية لجلب الخبرات الأجنبية. وتشجيع هجرة الخبراء وذلك عن طريق الإغراءات المادية التي منها الدخل الصافي للأستاذ الجامعي والعالم والباحث.

ولقد وصل مرتب الاستاذ الجامعي بالجماهيرية إلى مستوى عال ومشجع إذا ما قورن بمستوى الدخل في الجماهيرية من جهة وإلى مستوى دخول الأفراد والعاملين بالقطاعات الاقتصادية والإنتاجية والخدمية بالجماهيرية من جهة أخرى.

وفي إطار المقارنة، نجد أن متوسط المرتب الأساسي وعلاوة التدريس للتعليم الجامعي التي يتمتع بها جميع أعضاء هيئات التدريس بمختلف تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية والإدارية والوطنية، وبغض النظر عن قيامهم بعملية التدريس طبقاً للقانون أو التحايل عليه ، قد تصل إلى حوالي **اثني عشر ضعفاً عما يتقاضاه موظف ليبي في الدرجة الدنيا للسلم الوظيفي وإلى أكثر من ضعف أعلى درجات السلم الوظيفي.**

إن هذا الفارق في المرتبات بين العاملين في السلك الوظيفي بالدولة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، لا يعتبر تمايزاً واعتزازاً وتشجيعاً للأستاذ الجامعي فحسب بل إنه تشريف من الثورة لمهنة الاستاذ الجامعي.

إن هذا التمايز المادي والتقدير المعنوي للأستاذ الجامعي يجب أن يضع الأستاذ الجامعي في حرج اجتماعي أمام الأجيال الصاعدة والشعب كافة. وهو اليوم مطالب ببذل جهد متميز من أجل الرفع من كفاءة العملية التعليمية وتفعيل المدخلات من أجل الارتقاء بمستويات المخرجات من التعليم العالي في شكل خريجين أو بحثٍ أو استشارة إلى رقي مستوياتها. إن هذا الجهد قد يستطيع القيام به نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين للعمليات التعليمية بالجامعات، أما الأعداد الأخرى غير المؤهلة التي اخترقت الحرم الجامعي وتقمصت شخصية الاستاذ الجامعي شكلاً فحسب قد ينطبق عليها المثل الشعبي "باش تنفخ النار يا لشلم" والقصد هو فاقد الشيء لا يعطيه.

يرى الباحث أن هذا المرتب المشجع قد أدى إلى نتائج عكسية إذ تكالب من يحمل ورقة كتب عليها درجة علمية وسعوا من أجل الدخول للجامعة ودخلوا فعلاً مؤهلين وغير مؤهلين، في حاجة إليهم أو ليس في حاجة إليهم، مما عمل على ارتفاع التكاليف وتدني مستوي الخريج وهو عكس ما يهدف إليه البرنامج.

10- استراتيجية الفصل الدراسي والسنة الدراسية:-

لقد أجهض نظام الفصل الدراسي التعليم الجامعي وساهم بفعالية في خفض مستوى التحصيل وارتفاع التكاليف التعليمية وميزانية الجامعات حيث إنه تسبب في جانب خفض مستوى التحصيل العلمي في :

1- ضياع أكثر من 25% من الزمن المخصص للدراسة حيث إن الامتحانات بأنواعها والتسجيل والإضافة تحتاج إلى أكثر من ثلاثة أسابيع.

2- إرهاق الطالب بأعداد المواد وعدد الساعات الأسبوعية.

3- ضياع وقت الأستاذ في العمل الإداري بسبب الإشراف ورصد الدرجات وتكثيف المحاضرات حيث إنه في بعض الأقسام يقوم الأستاذ بالإشراف على أكثر من 100 طالب.

وفي جانب التكاليف:

1- الزيادة في أعضاء هيئة التدريس قد تصل إلى أكثر من 50 % عمّا يجب أن تكون عليه في نظام السنة الدراسية بمعني أنه يمكن باتباع نظام السنة الدراسية تخفيض أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفاتح مثلاً إلى أكثر من 50 % عما هي عليه الآن وهو ما يعني تخفيضاً في الميزانية الإدارية للجامعة إلى أكثر من 30 %.

2- تكاليف الإشراف على الطلاب بالرغم من أنها غير قانونية إلا أن سوء الإدارة في الأقسام والكليات والجامعات عملت على صرفها بالمخالفة للقانون مما أدى إلى انخفاض التحصيل العلمي وأداء الأستاذ الجامعي. وقد قدرت تكاليف الإشراف فقط بواقع عدد ساعتين لكل أستاذ جامعي بمبلغ وقدره مائتا (200 د.ل) شهرياً. وإذا تم حساب هذه التكاليف بالنسبة للميزانية الإدارية نجدها تساوي أكثر من 20 % سنوياً.

3- إن جملة تكاليف الفصل الدراسي قد تصل إلى ما يقارب من 50 % من الميزانية الإدارية وإرهاق خزينة المجتمع . وهذا هو بيت القصيد للمدافعين على **نظام الفصل الدراسي.**

إذن نظام الفصل الدراسي أخفق عملياً وإدارياً وتنظيمياً ومالياً وساهم في إجهاض العملية التعليمية.

إن العمل على إلغاء هذا النظام والرجوع إلى نظام السنة الدراسية كما هو الحال في أغلب كليات الجامعات الليبية وهي الطب والآداب وغيرها، يعتبر نقطة تحول هامة في السياسات التعليمية التكتيكية من شأنها أن توفر ما يصل إلى 50 % من أعضاء هيئات التدريس وإلى 50 % من تكاليف العملية التعليمية. وإن البقاء عليه لأسباب عاطفية واجتماعية تلحق الضرر بالعملية التعليمية وخزينة المجتمع.

النتائج والتوصيات
تحليل النتائج

لقد عملت الجماهيرية منذ قيام الثورة على وضع العديد من السياسات الاستراتيجية والتكتيكية لتنمية وتطوير قطاع التعليم عامة والعالي خاصة، كانت الأهداف الاستراتيجية هي الموازنة بين الكم والنوع ومحاولة تعظيم كل منهما. ولو قمنا بتعداد السياسات الاستراتيجية الصريحة، لوجدنا عدداً هائلاً نظرياً ولكن على الورق ومن خلال وثائق يمكن الرجوع إليها وتقييمها، لم يتمكن الباحث من وجود وثائق محددة لسياسة استراتيجية للتعليم العالي يمكن الاشارة إليها وتقييمها.

وفي غياب الوثائق الرسمية للسياسات الاستراتيجية ومراحلها الزمنية وأهدافها والموارد المخصصة لها، فقد قام الباحث بفعل الخبرة والتخصص، بتعداد جملة من السياسات اعتبرها استراتيجية وتم تحليلها وتقييمها.

ومن بين تلك السياسات كما أشارت الدراسة إعداد مواطن صالح نموذجي مؤهل بسلاح العلم والمعرفة وقادر على خوض معارك العصر والاستعداد لمعارك المستقبل . ولتفعيل هذه السياسات والأهداف فقد قامت الجماهيرية برصد مبالغ كبيرة وصلت إلى أكثر من 16.6 % من الميزانية العامة وإلى أكثر من 37 % من الميزانية الإدارية للدولة، إن هذه المبالغ المخصصة للتعليم، قد وضعت الجماهيرية في قمة الدول الصناعية والنامية من حيث تخصيص الموارد للقطاع. ولقد شهدت التقارير الوطنية والعربية والدولية بهذا الانجاز وخاصة في الجانب الكمي والإنشاءات والمرافق المساعدة للتعليم .

ولكي يتم تقييم أداء السياسات الاستراتيجية للقطاع، فإنه سيتم استخدام معيار التكاليف ومعيار النوعية.

تقييم أداء السياسات التعليمية:

باستخدام معياري التكاليف التعليمية ومعيار نوعية المخرجات سيتم تقييم أداء القطاع وسياساته الاستراتيجية والتكتيكية.

أولاً- تكاليف التعليم:-

دون الخوض في تفاصيل دقيقة ومحاسبية ، فقد تم استخلاص أرقام واضحة تشرح كفاءة أداء السياسات التكتيكية أي الإدارة وإدارة العملية التعليمية ومقارنة هذه النتائج نسبياً بالعالم الآخر . وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1)
تكاليف التعليم بالجماهيرية
مقارنة ببعض دول العالم والمتوسط العالمي

المؤشر	العالم	الدول المتقدمة	أوربا	الدول العربية	الجماهيرية
% من الناتج المحلي الإجمالي	6.6	5.9	5.5	6.6	10.0
نصيب المواطن من الإنفاق	188	704	451	134	900

المصدر :

1- UNISCO St . Year book, 1987 , 1989 , table (4.1)

2 - الجماهيرية : الميزانية المخصصة للقطاع 1.5 مليار ، والناتج المحلي الإجمالي 15 مليارا. الميزانية الإدارية للعام 2004 ف .

يتضح لنا من الجدول رقم (1) أن تكاليف التعليم في الجماهيرية هي الأعلى في العالم بمقياس المخصص من الناتج المحلي الإجمالي . لقد وصل إلى 10 % بينما كانت أعلى نسبة عام 1989 في متوسط الدول العربية والتي وصلت إلى 6.6 % فقط.

وباستخدام مؤشر نصيب الفرد من التكاليف على العملية التعليمية نجد أن الجماهيرية جاءت في المكان الأول، مع ملاحظة اختلاف السنوات، حيث وصلت تكاليف ما يتحمله المواطن الواحد إلى 900 دولار سنوياً.

هذا وإذا تم استخدام التكاليف الاقتصادية للعملية التعليمية ، فإننا نجد أن التكاليف عالية جداً لأسباب متعددة . فكما يشير الجدول رقم (2) نلاحظ أن التكاليف الاقتصادية التي تشمل المحاسبية مضافاً إليها الاقتصادية قد وصلت إلى (10100) دولار.

جدول رقم (2)
التكلفة الاقتصادية للطالب سنوياً

نوع التكاليف	التكاليف السنوية
من الميزانية العامة	2780 دولاراً
نقل ومنتديات وكتب	1920 دولاراً
تكلفة الفرص البديلة	5400 دولار
إجمالي التكاليف	10100 دولار

إن هذه التكاليف توضح لنا أن تكاليف الطالب خلال مراحله التعليمية لعدد ثمانية عشر عاماً تصل إلى مبلغ وقدره

(181800) مائة وواحد وثمانون ألفا وثمانمائة دولار.

إن هذه التكاليف تعتبر مرتفعة جداً وهو ما يستدعي إعادة النظر في مجانية التعليم عينا واستبدال مبلغ مالي نقدي بها مما قد يعمل على رفع كفاءة التحصيل والتعليم والنوعية. كما وأن دفع مبالغ مالية مقابل التعليم وإلغاء المجانية بكافة أشكالها، قد يجعل من بعض الأفراد تخصيص هذه المبالغ في مجالات الاستثمار ومواصلة التعليم لبعض السنين فقط.

أن التفكير جدياً في اقتراح دفع مبلغ وقدره 50 % من التكاليف المالية للطلاب نقداً سنوياً أو دفعة واحدة ، من شأنه أن يضع أسسا وقواعد ونشاطات ويخلق عالما جديدا وجديدا جداً في الجماهيرية، كما وأنه قد يوفر 50 % من تكاليف التعليم.

إن الباحث يري ليس هناك مبرر اقتصادي أو علمي أو اجتماعي أو سياسي قد يعرقل تنفيذ هذا الاقتراح، إذ إن الفوائد العلمية والاقتصادية والسياسية والاستراتيجية تتعاظم بهذا الاقتراح وتنخفض بغيره.

لقد أشارت الدراسة حول معيار الكفاءة، إلى أن تكاليف التعليم النظامي بالجماهيرية قد ارتفعت إلى أرقام خيالية مقارنة بالدول الأخرى, إن المجتمع لا يستطيع أن يتحمل المشاكل والإهمال الإداري الذي نتجت عنه تكاليف باهظة. إن مقارنة التكاليف مع دول مجاورة وأخري متقدمة والجامعة المفتوحة في الجماهيرية حتي العام 1998ف تعطي للباحث مؤشرا هاما يجب أن يدق ناقوساً لرجال التعليم والتخطيط ببلادنا.

لقد وصلت تكاليف التعليم في المتوسط بالولايات المتحدة الأمريكية للعام 1970ف، إلى مبلغ وقدره 5500 دولار. ووصلت في دولة مجاورة إلى 100 دولار فقط عام 1991ف، ووصلت في الجماهيرية، كما أوضحت هذه الدراسة في التعليم النظامي إلى 10100 دولار. ووصلت في الجامعة المفتوحة إلى مبلغ 1500 دولار فقط.

وبالرغم من اختلاف السنوات والدول والتخصصات وتكاليف الفرص البديلة فإن الخلاصة هي أن تكاليف التعليم في الجماهيرية وصلت إلى أرقام خيالية يجب التحقق منها وعلاجها.

ويقترح الباحث إلغاء المجانية العينية ودفع مبالغ لكل طالب كما أشارت الدراسة، وهو أكفأ بديل متاح. وقد يحقق هذا البديل نقلة نوعية من حيث تخفيض التكاليف وارتفاع النوعية.

ثانياً- مؤشر النوعية:-

تعبر النوعية على كفاءة وتأهيل الخريج من قطاع التعليم . ويمكن التعرف على كفاءة الخريج من خلال المؤشرات التالية:-

1- قدرة الخريج على خلق فرص عمل خارج القطاع العام.

2- قدرات قوة العمل المؤهلة داخليا في إدارة القطاعات الاقتصادية والخدمية بالاقتصاد الوطني.

3- تحقيق خطط التنمية لأهدافها ومؤشرات الفساد الإداري والمالي.

4- كفاءة أداء المعلم ومؤشرات عطائه.

5- الإنتاج العلمي لمراكز البحوث والجامعات والمعلمين.

6- درجات تأهيل المعلم بالتعليم المتوسط وعضو هيئة التدريس بالجامعات.

ومن خلال قراءة سريعة لمصادر المعلومات ذات العلاقة في تقييم نوعية مخرجات التعليم باستخدام المؤشرات الاقتصادية والنوعية يمكن التأكيد على النتائج التالية:-

فيما يتعلق بقدرة الخريج على خلق فرص عمل إبداعية وذات علاقة بالتخصص الذي أهِل من أجله ضعيفة جداً والدليل هو تكدس العاملين المؤهلين بالقطاع العام حتى وصل الفائض بقطاع التعليم فقط إلى أكثر من 70 % لقد أصبح قطاع التعليم نفسه هو مصدر فرص العمل وهو دليل قاطع على عجز القطاع في تأهيل كوادر تتمكن من إيجاد فرص عمل خارج القطاع العام . إذ ينطبق عليه القول "هذه بضاعتكم ردت إليكم" أي أن المخرجات رديئة فليتحمل قطاع التعليم توظيفها.

ويمكن الاستدلال على ضعف قدرات المؤهلين من التعليم العام بإخفاق القطاعات الاقتصادية الإنتاجية منها والخدمية في تطوير العمل الإنتاجي والخدمي. لقد واجهت القطاعات الاقتصادية نموا منخفضا جداً وتكاليف مرتفعة وهو دليل على تخلف وضعف تأهيل قوة العمل .

وفيما يتعلق بالفساد الإداري والمالي بسبب القصور من المؤهلين المكلفين بمهام ومسئوليات في إدارة القطاعات الاقتصادية والإنتاجية والخدمية، فقد أشار التقرير الوطني ومنظمة الفساد الإداري إلى أن الجماهيرية تواجه فساداً إدارياً ومالياً ساهم في إضعاف المؤسسات الاقتصادية والمالية وعرقل الإنتاجية والإنتاج ورفع تكاليف الخدمات التعليمية والإنتاجية عامة.

وفيما يتعلق بمؤشرات أداء المعلم على جميع المستويات يلاحظ انخفاض حاد في الأداء بسبب ضعف تأهيل المعلم وإهمال أخلاقيات المهنة. إن انخفاض مستوي التحصيل الذي يمكن التعرف عليه من خلال نتائج الامتحانات بمختلف المستويات خير دليل على انخفاض التحصيل العلمي بين الطلاب.

إن انخفاض الإنتاج العلمي بمؤسساتنا الجامعية والبحثية خير دليل على تدني

العطاء العلمي وهو مؤشر على تدني كفاءة الباحث والأستاذ الجامعي على حد سواء.

إن دراسة عامة لإحدى جامعاتنا أشارت إلى أن نسبة أعضاء هيئة التدريس غير المؤهلين بجامعة الفاتح وصل إلى أكثر من 60 % في بعض الكليات وإلى أكثر من 35 % كنسبة عامة.

لقد اعتمد الباحث في تصنيف الأستاذ المؤهل على الأسس التالية:

1- مدى تطابق التخصص الجامعي مع نمو التخصص العالي (1- 10 نقاط)

2- درجة المؤهل الجامعي: مقبول، جيد ... إلخ. (1- 10 نقاط).

3- كفاءة اللغة وعدد البحوث (1– 10 نقاط).

4- الدرجة الأكاديمية: محاضر، مساعد، مشارك، أستاذ (1 - 10 نقاط)

5- دولة الدراسة للدرجات العلمية والبرامج الدراسي ماجستير، دكتوراه. هل هو مقررات + بحث أو بحث فقط (1– 60 نقطة).

وتم منح بحث فقط 10 درجات وبحث ومواد 60 ومنح ماجستير بحث 1 درجة واحدة ومنح ماجستير مواد + بحث 5 درجات ومنح عدم تطابق التخصص الجامعي مع الدرجة العليا 1 والتطابق 10.

ومنح درجة المؤهل الجامعي: مقبول 1، جيد 3، جيد جداً 6، ممتاز 10.

وتم منح هذه النقاط لتحديد الكفاءة كما يلي:

دكتوراه مواد + بحث ، تطابق التخصص الجامعي مع العالي

60 + 10

والدرجة الجامعية ممتاز، والدرجة الأكاديمية أستاذ.

10 10

عدد البحوث أكثر من 10 = 100 ممتاز

ومنح صاحب الماجستير بدون مواد + تخصص مخالف للعليا

1 + 1

لا توجد بحوث ، المؤهل الجامعي مقبول ، دكتوراه بحث

0 + 1 + 30

المجموع = 33 درجة.

وقد تم اعتماد مؤشر 50 درجة غير مؤهل للتدريس ومؤشر 70 فما فوق مؤهل للتدريب تحت التدريس .

وقد تم تطبيق هذا المعيار على كلية واحدة بجامعة الفاتح وتم الحصول على خلاصة أن 60 % من أعضاء هيئة التدريس غير مؤهلين للتدريس .

هذه النتائج تحتاج إلى مزيد من الدراسة وتعديل المعايير ووضع النقاط على الحروف وهو ما سيقوم به الباحث مستقبلاً.

إن مثل هذه النتائج ومن خلال الخبرة

يقترح الباحث فرزاً دقيقاً لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتصنيف كل منهم على مقاييس مسمار آدم سميث ومسمار جحا ومحاولة قلع مسمار جحا مهما كان الثمن ، وذلك لإصلاح مسيرة التعليم الجامعي .

●●

يقترح الباحث الإقدام على عدد من الإجراءات العاجلة للرفع من كفاءة الخريج الجامعي وهي:-

1- فرز لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات وعدم السماح بالتدريس إلا للعناصر المؤهلة التي هي ممن يحملون الدكتوراه فقط ومن جامعات معترف بها وبرامج تضمنت مقررات دراسية لا تقل عن (15) خمسة عشر مقرراً عالياً وعلى مستوي الدراسات العليا على أن يقدم كل عضو هيئة تدريس كشفا للموار ودرجات التحصيل.

2- إيقاف حملة الماجستير عن التدريس الجامعي والإسراع في تأهيلهم تأهيلاً عالياً في أكبر جامعات العالم وتحت برامج تتضمن مقررات دراسية.

3- إعادة النظر في الصلاحيات المطلقة الممنوحة للأستاذ الجامعي من حيث المقرر والعطاء والتقييم ويقترح سحب مسئوليات الامتحانات من الأستاذ وتوحيد أساليب التقويم والأسئلة وتحت إشراف لجنة علمية بكل قسم وبأرقام وأسئلة سرية.

4- إلغاء الفصل الدراسي والعودة إلى العام الدراسي بما له من فوائد متعددة أشارت إليها الدراسة.

5- إعادة النظر في مرتبات أعضاء هيئات التدريس وإلغاء المساواة المطلقة. ليس عدلاً أن يمنح أستاذ الرياضة الجماهيرية وأستاذ الجمباز مرتباً مكافئا 100% مع أستاذ الكيمياء أو الهندسة أو الطب. إن استخدام معيار الإنتاجية والعدل الاقتصادي يفرض إعادة النظر في المعاملات المالية وبدراسة دقيقة . إن العدل المطلق أي التساوي في الحصص هو في الجمعيات الاستهلاكية فقط وليس في الجامعات.

6- إحياء برنامج تأهيل المعلمين المقترح بعد إلغاء كليات التربية. وخلق مركز لتأهيل المعلمين بعد التخرج من الجامعات ووضع حوافز مالية مناسبة.

7- إعادة النظر في البنية التعليمية الجيدة، لأنها ما زالت جديدة وستبقى جديدة

قبل أن يلحق بالمباني والمعدات الصدأ. إن تكاليف البنية الجديدة غالية وقد لا تكون مجدية وخاصة في غياب الإجابة عن الأسئلة التالية أو الإجابة عليها:

هل كل خريجي الثانويات سيدخلون الجامعات؟ إذا كانت الإجابة بنعم، نري أن الثانويات لا جدوى لها وهي تكاليف إضافية فقط وتخصص مبكر غير مجد ويقيد الحرية في الاختيار.

السؤال الثاني هو: هل سيتم تعديل المناهج وسنوات الدراسة بالجامعات؟ إذا كانت الإجابة بنعم فمتي؟ ونرى صعوبة تحقيق ذلك وعليه إلغاء البنية أكثر جدوى من استمرارها ؟

السؤال الثالث هو: هل سيسمح لبعض الخريجين من الثانويات بالعمل؟ إذا كانت الإجابة بنعم، فهي مشكلة وإذا كانت بلا فهي مشكلة كيف؟ نعم تؤدي إلي خلق مشكلة بطالة هائلة إذا نظرنا إلى أعداد الطلاب الذين وصل عددهم إلى أكثر من 276403 طلاب وطالبات. وإذا كانت الإجابة بلا فالمشكلة أكبر حيث سيرتفع تدفق الطلاب على الجامعات وخلق مشكلة بطالة للخريجين. والحل الأمثل إلغاء هذا المشروع.

8- إلغاء المجانية العينية واستبدال النقدية بها تحت أسس وضوابط وقيود علمية اقتصادية تعليمية.

9- خلق أسس جديدة لتكليف أمناء الجامعات ومراكز البحوث والكليات. وبما أن السلطة الشعبية معطلة بالجامعات في تكليف أمين الجامعة وأمين الكلية فإنه يجب الإعلان عن منافسة بين المؤهلين لشغل الوظائف تحت شرط تقديم مقترحات وبرامج والعمل على تغيير جوهري في المؤسسات.

10- اقتراح إلغاء دراسة العلوم الإنسانية كافة من التعليم النظامي وفتح مراكز وجامعات للتعليم المفتوح واستخدام التكنولوجيا في التعليم العالي.

●●

المراجـــع

1 - المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب . مؤشرات إحصائية للتعليم الاساسي والمتوسط والعالي ، 2002 - 2003 ف .

2 - الورقة القطرية للجماهيرية " الوضع الأمني الغذائي " القمة العالمي للأغذية ، 2002 ف .

3 - تقرير التنمية البشرية للجماهيرية 1999 ف .

4 - تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002 ف .

5 - عامر على غميض . " إحتياجات خطة التنمية بالجماهيرية من العمالة المؤهلة " دراسة دكتوراه غير منشورة . أمريكا 1978 ف .

6 - م . بلوم " هيكلة التعليم بما يحقق خطط التنمية . تركيا 1962 ف .

7 - هـ . كوريا ، ج - تنبرقن . " هيكلة التعليم بأمريكا بما يحقق توازن القوة العاملة المؤهلة " . أمريكا ، 1962 ف .

8 - هـ . كوريا ، و ج . تنبرقن . " هيكلة التعليم بما يحقق نموا متسارعا " كاي كلوز . 15 ، 1962 ف .

التعليم والسياسات التعليمة في الجماهيرية

ندوة نظمتها :
أمانة تحرير مجلة دراسات



من إصدارات
المركز العالمي
لدراسات وأبحاث
الكتاب الأخضر
د. عابدين الدردير الشريف
قراءات
في الإعلام الجماهيري
عبدالمنعم المحجوب
ورثة اللوغوس

نـــدوة

التعليم والسياسات التعليمية في الجماهيرية

نظمت أمانة تحرير مجلة دراسات ندوة بعنوان : " التعليم والسياسات التعليمية : ليبيا نموذجاً " ، عقدت بقاعة الاجتماعات بالمركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر ، بمدنية طرابلس ، هدفت الندوة بشكل عام إلى التعريف بالتعليم والسياسات التعليمية لما للأخيرة من آثار متعددة على مستويات التعليم المختلفة في المنطقة العربية بشكل عام ، وفي ليبيا بشكل خاص ، ودارت أعمال الندوة حول ثلاثة محاور هي :

*** المحور الأول: السياسات التعليمية في الجماهيرية .**

*** المحور الثاني: علاقة التعليم بسوق العمل والتنمية .**

*** المحور الثالث: التعليم و العولمة.**

شارك في هذه الندوة عدد من الأكاديميين والخبراء المختصين في هذا المجال وهم :-

د. على فرفر
أستاذ الإعلام / جامعة الفات

د. عبد الرحمن الأزرق
أستاذ علم النفس / جامعة الفاتح

د. على الماقوري
أستاذ علم الاقتصاد / جامعة الفاتح

د. عبد النبي أبو غنية
أمين المركز الوطني للتخطيط التعليم والتدريب

أ. موسى الأشخم
أستاذ علم الاقتصاد / جامعة ناصر الأممية

أمانة تحرير مجلة دراسات :

باسم أمانة تحرير المجلة نرحب في هذه الندوة التي تتناول التعليم والسياسيات التعليمية في الجماهيرية والوطن العربي بالأساتذة الكرام ، إذ لا يخفى على أحد أهمية التعليم والسياسات التعليمية في تطوير رأس المال البشري وصناعة التنمية ، يحضرني هنا قول الإمبراطور الياباني هيثروهيثو في أعقاب الحرب

العالمية الثانية حين قال وهو يفسر هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية : إننا هزمنا في المعمل وفي قاعة الدرس قبل أن نهزم في ميدان المعارك ، وفعلاً معظم الذين دخلوا في الصراع مع الوطن العربي حققوا انتصاراً في تقديري بسبب نجاحهم في العملية التعليمية وتفوقهم في رأس المال البشرى ، ومعظم معاركنا كعرب خسرناها لعدم كسب معركة التعليم و السياسات التعليمية .

والمثال الماثل في الأذهان هو الكيان الصهيوني الذي طور أو حصل على رأس مال بشرى جاهز من الهجرة ومن ثم وهو يعيش نفس الظروف ونفس البيئة استطاع أن ينافس البلدان العربية مجتمعة سواء في الإنتاج القومي أو في تطوير التكنولوجيا والعلوم ولذلك كسب معاركه مع العرب فعلاً في المعمل قبل أن يكسبها في ميدان المعارك وعلى نفس الشكل الذي كسبت فيه الولايات المتحدة الأمريكية معاركها ضد اليابان في المعمل قبل أن تكسبها في ميدان المعركة .هذه المقدمة فقط للتأكيد على أهمية الموضوع الذي نتحاور حوله هذا المساء .

نبدأ بالأستاذ / د. عبد النبي أبو غنية وهو أمين المركز الوطني للتخطيط التعليمي ليتناول المحور الأول فليتفضل.

د. عبد النبي أبو غنية

سأتناول هذا الموضوع من قضية فردية ، الواقع منذ قيام الثورة حتى الآن فيما يتعلق بالسياسات التعليمية التي نسقت سواء كان من حيث تطوير التعليم أو تحقيق أهدافه . كما نعلم أن النظام التعليمي في ليبيا كان نظاماً مقتبساً من التعليم المصري وهو بحد ذاته نظام إنجليزي ، وضعت هذه المناهج قبل الثورة ، وارتبطت ارتباطاً وطيداً بنظام التعليم المصري ، وبعد قيام الثورة تحديداً في الفترة من السبعينيات إلى الثمانينيات أدخلت عدة إصلاحات للتعليم وذلك لمعالجة بعض المشاكل التي كان يعانيها التعليم ، وطبعاً وضعت سياسة محدودة لتناول تطوير المناهج وإعداد المعلمين والاهتمام بالسياسات التعليمية بالكم والكيف ، ولذلك لاحظنا في الكم زيادة المعلمين ، كان هنالك تركيز على البنية التحتية في تشييد المدارس والمعاهد وغيرها ، وكذلك بالنسبة لتطوير الجامعات في تلك الفترة التي كانت جامعة واحدة وهى الجامعة الليبية ثم أصبحت بعد ذلك جامعتين جامعة الفاتح ، وجامعة قاريونس وقامت عليهما كليات في سبها والسابع من أبريل في ذلك الوقت ثم تطورت بعد ذلك ولكن التغير

في السياسات ، طبعاً لا يفوتني في سنة 1974 ف وضعت الفلسفة العامة للتعليم في ليبيا ومنذ ذلك الوقت فإن الفلسفة لم تتغير إلى حد الآن ولكن الخطوط العريضة للسياسة التعليمية تم إقرارها سنة 1982ف عندما قررت جماهير المؤتمرات الشعبية الأساسية البنية التعليمية الجديدة التي أعطت البنية التعليمية مفهومها الشامل لا تعنى المواد التخصصية ولكن تعنى كل مراحل التعليم بمختلف مراحله بدءا من التعليم الأساسي والمتوسط والتعليم العالي . وقد كانت أهداف البنية التعليمية تتركز على تحقيق جملة من الأهداف ومن أهم هذه الأهداف إتاحة الفرصة أمام الطلاب لاختيار التخصص المناسب وفقاً للقدرات العلمية والفكرية للتلاميذ ، وتحقيق رغباتهم لإتاحة الفرصة لهم للأخذ بمبدأ حرية التعليم للجميع والفكرة الثانية أو الهدف الثاني للبنية التعليمية هي نشر التعليم الأفقي في كل أنحاء الجماهيرية ، الهدف الثالث كان يتمثل في التركيز على احتياجات الجماهيرية من الخبرات المختلفة ولا أريد أن أقول سوق العمل لأن بعض الناس لا يحبذها ولكن أقول احتياجات التنمية لأن سوق العمل تتعارض مع حرية التعليم ، وهذا ما سنعرج عليه فيما بعد وهي من المشاكل التي نعاني منها الآن ، ومن هذه الأهداف الثلاثة كان محور اهتمام السياسة التعليمية في الجماهيرية منذ سنة 1982ف والحقيقة ربما أعطيت بصورة موجزة أن البنية التعليمية مرت بمراحل ثلاث : المرحلة الأولى وهى التي لم تتحقق وتقريبياً ثانويات تخصصية سنة 1989ف تم إيقافها واستمرت بدلاً من 24 ثانوية تخصصية انتهت بثانوية العلوم الأساسية واستمر نظام الثانوية العامة ، وفي سنة 1995 ف أكد الأخ القائد على ضرورة توطيد البنية التعليمية وأصبحت هذه البنية في ست ثانويات متمثلة في 17 شعبة وهو ما طبق حالياً والتي بمجرد البدء في تطبيقها انتهت الثانوية العامة في سنة 2000 ف ، ثم نستطيع القول إن المرحلة الثالثة في البنية التعليمية كذلك جاءت لتحريض الأخ القائد في سنة 2000 ف في كلمته في الجلسة الختامية في مؤتمر الشعب العام الذي أكد على ضرورة تحريك التعليم على استراتيجية محددة تأخذ بالتطور والتقنية وغيرها .

وهذه هي الخطوط العريضة للسياسات التعليمية التي كانت بشكل عام ، ولكن كما ذكرت أنها لم تتبلور سياسة محددة في الجماهيرية وفقاً لما تعكسه فلسفة التعليم لأن فلسفة التعليم منذ سنة

1974ف لم تتطور ولم تتغير ومن ثم ربما السياسات التعليمية كانت تنفذ بشكل آلي أو بشكل لم تكن هنالك خطة واضحة مرسومة لتنفيذ سياسة تعليمية واقعية و عليه ربما سأتكلم عن هذه النقطة عندما أتكلم عن التعليم وعن واقع البنية التعليمية في الوضع الحالي ومن ثم الاستراتيجية لم تقرر ولم تحدد إلى حد الآن أو لم تنفذ أي من النقاط الثلاث التي ذكرتها وهي من أهداف البنية التعليمية التي قررت سنة 1982ف ربما هذا بشكل موجز تحدثت عن السياسات التعليمية من ناحية الإطار العام ولكن التفصيلية والتنفيذية ربما يتطرق إليها أحد زملائي عندما يناقش هذا الكلام .

د. عبد الرحمن الأزرق

نعم كما أشار د. عبد النبي أبو غنية فيما يتعلق بوضع فلسفة عامة للتعليم ، فقد ظهرت ملامح هذه الفلسفة بظهور قانون التربية الذي صدر عام 1974ف ، ومنذ ذلك الحين لم يحدث فيها أي تغيير أو تطور ، رغم التطورات السياسية والاجتماعية المهمة التي حدثت للمجتمع انطلاقاً من إعلان قيام سلطة الشعب عام 1977ف ، وما تلاها من تغيرات وتطورات على المجتمع في بنيته وهياكله الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التعليمية ولاشك ، فإن الفلسفة هي مبادئ عامة وأسس كلية تعبر عن رؤية المجتمع واتجاهاته السياسية والاقتصادية الاجتماعية ، وتحدد نظرته نحو الحرية والديمقراطية ، وتحدد شكل نظامه الاقتصادي ، وتعالج مشكلاته وقضايا التعليم والمرأة وغيرها ..

ولابد أن تترجم هذه الفلسفة والمبادئ إلى أهداف محددة وواضحة في النظام التعليمي للمجتمع ، وعادة ما تتخذ الأهداف التعليمية ثلاثة مستويات :

أهداف تعليمية عامة وهي تلك الأهداف التي يسعى النظام التعليمي برمته لتحقيقها ، ومن أمثلة ذلك: خلق المواطن الصالح أو إعداد المواطن ثقافيا ومهنياً واجتماعياً وهناك أهداف تعليمية متوسطة ، وهي التي يمكن أن تتحقق من خلال دراسة مادة تعليمية معينة كمادة التقنية مثلاً بمرحلة التعليم الأساس أو مادة الفكر الجماهيري ، وأما الأهداف التعليمية على المستوى الخاص فهي التي تتحقق من خلال تدريس موضوع معين في حصة دراسية حيث يقوم المعلم بصياغة هذا الهدف وتحقيقه. ذكرنا أن هناك تغيرات وتطورات طرأت على بنية المجتمع وهياكله يعد صدور هذه الفلسفة ، ولم يحدث تغيير وتعديل في هذه الفلسفة لتواكب حركة المجتمع الجماهيري الجديد ولعل أهم تلك التغيرات على مستوى

السياسة التعليمية كما ذكر د. عبد النبي أبو غنية إقرار مشروع البنية التعليمية الجديدة عام 1982 من قبل المؤتمرات الشعبية الأساسية .

كما صدر تشريع التربية عام 1975ف الذي تم بموجبه التأكيد على أن مرحلة التعليم الإعدادي هي امتداد لمرحلة التعليم الإلزامي ومدته تسع سنوات وسميت فيما بعد بمرحلة التعليم الأساسي ، وأدت جملة الإجراءات الأخرى التي اتخذتها الجماهيرية في عقد السبعينيات والثمانينيات بشأن التعليم إلى التأكيد على ديمقراطية التعليم والتوسع في قاعدته الأساسية والثانوية لتشمل البنين والبنات وكذلك الريف والحضر ، وقد أدى ذلك كله إلى تزايد أعداد التلاميذ والطلاب ، وقد أشار د. عبد النبي أبو غنية إلي الإجراءات التي اتخذت في مراحل التعليم العام ، وهنا نود أن نشير إلى التعليم العالي وسياساته ، فقد تزايد أعداد الطلاب بالجامعات والمعاهد العليا ومراكز التدريب المهنية العليا حيث سجلت معدلات الطلاب المنخرطين بها مؤشرات عالية تقترب من المعدلات العالمية في الدول المتقدمة فبلغت حوالي 3360 طالباً لكل مائة ألف ساكن ، وفي الدول المتقدمة تبلغ 4000 طالب لكل مائة ألف ساكن وارتفعت معدلات القيد في التعليم العالي في الجماهيرية لتصل ما بعد سنة 2000 ف ما يقارب 60% من الفئة العمرية (18- 24 سنة) ، وتعتبر هذه النسبة من أعلى المعدلات في الوطن العربي .

وقد واكب هذا التطور الكمي في أعداد الطلاب بالتعليم العالي تطور كمي ونوعي في المؤسسات الجامعية وفي مساراتها ، فقد أصبح عدد الجامعات طفرة (98/99) أربع عشرة جامعة تضم 90 كلية و 527 قسماً علمياً ، كما شهدت المعاهد العليا والمراكز العليا للمهن الشاملة طفرة كبيرة خلال العقدين الماضين حيث بلغت 65 مركزا مهنيا أو شاملاً و 44 معهداً عالياً لإعداد المعلمين و 7 مراكز عليا للتدريب ورفع الكفاءة .

وأما عن سياسة البحث العلمي والدراسات العليا ، فإنها تهدف إلى تطوير برامج التنمية الشاملة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية ، وتقديم الاستشارات العلمية والتقنية للجهات ذات العلاقة ، و إقامة المشاريع البحثية في مختلف المجالات ، كما ترمي الدراسات العليا إلى تكوين الأطر العلمية المتخصصة في مختلف المجالات وسد حاجات التنمية الشاملة في الجماهيرية وقد تم التوسع في برامج الدراسات العليا في أغلب الجامعات الليبية ، حيث ارتفع

عدد الطلاب المسجلين للإجازتين العالية (الماجستير) والدقيقة (الدكتوراه) خلال العام الجامعي 98/ 99 إلى 5627 طالباً وطالبة كما تم إيفاد مجموعة 1700 طالب وطالبة إلى مختلف دول العالم غرباً وشرقاً،كما بلغ عدد المراكز البحثية التخصصية 18 مركزاً .

وهكذا يبدو أن أهداف سياسة التعليم في الجماهيرية من حيث الكم قد تحققت بدرجة عالية ومقبولة ، وينبغي أن يتوجه الاهتمام بالجانب الكيفي والنوعي للتعليم بمختلف مراحله ، وذلك بالرفع من مستوى الأداء لمخرجاته والذي دونه لا يمكن لنا أن نلحق بالأمم المتقدمة .

د. علي فرفر

أود أولاً أن أحيي المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر ومجلة دراسات على هذه الالتفاتة الكريمة لموضوع هام من الموضوعات الحياتية في هذا المجتمع الكريم .

وفي تصوري أننا في هذا اللقاء لا نريد فقط أن نتناول المؤشرات الإيجابية بشأن ما هو موجود لدينا ، لسنا في إطار رعاية لما نقوم به ولكن يجب أن ننطلق إلى معالجة المشكلات وتطوير الإيجابيات .

فمشكلة السياسات التعليمية في ليبيا هي جزء من المشكلات التنموية الأخرى ولعل ما ذكره الدكتور عبد النبي أبو غنية في البداية من أن النظام التعليمي الليبي سابقاً مقتبس من النظام التعليمي المصري الذي هو بدوره مقتبس من النظام التعليمي الإنجليزي ،هذه الإشكالية تواجه كثيراً من المجتمعات وهي ليست حكراً على النظام التعليمي بل حتى النظام القانوني لو رجعنا إلى الوراء لو جدنا أن النظام القانوني الليبي السابق مقتبس من الدستور المصري والدستور المصري مقتبس من الدستور الفرنسي النابليوني ، ونفس الكلام ينطبق على كثير من النظم السياسية والاقتصادية في كثير من البلدان النامية . إن الإشكالية التي تواجهنا في التعليم والسياسات التعليمية تتمثل في أننا في التعليم شأنه شأن كثير من المسائل الأخرى توقفنا عند الفلسفات التعليمية وهي واضحة ومحددة في النظرية الجماهيرية ، ولم ننجح بعد في إيجاد سياسات وبرامج تعليمية تجسد هذه الفلسفة من الناحية التطبيقية العملية لكي تصبح هذه الفلسفة واقعاً ملموساً يعيشه الليبيون والليبيات .

التعليم شأنه شأن الإعلام شأن التنمية عموماً يبدأ من الفلسفات ، والفلسفات تليها سياسات وتلي السياسات برامج . الفلسفات عندنا واضحة وهي مؤكدة للحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان

التعليمية لكن هذه الفلسفات تحتاج إلى سياسات تصدر عن المؤتمرات الشعبية وهذه بدورها تحتاج إلى برامج تنفيذية تضطلع بها اللجان الشعبية المعنية بالتعليم ، لكننا للأسف توقفنا عند الفلسفات في كثير من الأشياء وأحياناً سفهنا بعض الجوانب الموجودة في الفلسفات من خلال سوء التقدير والتدبير .

التعليم في فترة من الفترات كان هيكلية إدارية مركزية ثم ألغيت هذه الهيكلية المركزية ، ومزج التعليم بشكل غريب داخل اللجنة الشعبية العامة في إطار الخدمات ونظر إلى التعليم على أنه خدمة ووضع جنباً إلى جنب مع الصحة والكهرباء والمرافق والمجاري والطرق وكأن هذه الأشياء متجانسة ، وتخضع لنفس المنطق والسياق ، وكان هذا خطأ كبيراً لأن التعليم ببساطة ليس خدمة . عندما تعلم شخصاً ما فأنت لا تقدم إليه خدمة مثلما تقدم إليه خدمة صحية أو بريدية لأن التعليم مسألة تتعلق بكيان الإنسان كإنسان وهويته وتنشئته ومن ثم النظر إليه على أنه خدمة يمكن أن تقدمها دولة أو شركة أو تاجر به كثير من القصور ،ونحن وقعنا في المشكلة التي صنعناها بأنفسنا عندما أتينا بالتشاركيات التعليمية التي تحولت إلى دكاكين ليس لها قيمة معرفية تذكر ، وعندما واجهتنا هذه المشكلة بدأنا نبحث عن حلول لها وكيف يمكن تقنينها والتخفيف من وطأتها .

هذا الأمر الحقيقة راجع إلينا نحن لأننا أسأنا إلى الحرية التعليمية وديمقراطية المعرفة تتضمنها النظرية الجماهيرية .

هذا نموذج للسياسات والبرامج الخاطئة ، وبطبيعة الحال لا يمكننا من البداية ضمان أن تكون سياساتنا وبرامجنا ناجحة تماماً ، وهذا يعني ضرورة المراجعة والتقويم الدائمين لسياسياتنا وبرامجنا التعليمية وهذه مهمة يجب أن يضطلع بها الخبراء التعليميون الموجودون داخل المؤتمرات الشعبية لكي تتمكن هذه المؤتمرات من اتخاذ القرارات المناسبة فيما يختص بموضوع التعليم .

والجانب الآخر الذي تحدث عنه زملائي هو التركيز على الكم .

هناك من يعتقد أنه كلما زاد عدد الطلاب وزاد عدد المدارس والمدرسين فإن هذا دليل على نجاح التعليم وسياساته لكن الكم بدون الكيف لا يجعل العملية التعليمية تسير بشكل مثالي ، وقد يرجع هذا إلى أن مؤتمرا شعبيا يهتم بمشاكله الآنية المباشرة واحتياجاته من مدارس ومدرسين ومستلزمات تعليمية ، وهذا من

حق المؤتمر لكن المؤتمرات لابد أن توضح لها المسائل الاستراتيجية من قبل الخبراء الاستراتيجيين في مجال التعليم من أجل الوصول إلى وضعية أمثل لسياسات التعليم والمنشآت التعليمية وبرامج تدريب المعلمين ؛ فالجماهير واعية وقابلة للاستماع إلى آراء أهل الخبرة ولكن إذا غابت هذه النظرة الشمولية الاستراتيجية فإن المؤتمرات الشعبية تتعامل مع قضايا التعليم بشكل مجزأ ومعزول وهذا طبعاً يؤثر سلباً في السياسة التعليمية ؛ فمن المهم أن نتساءل مثلاً عن الأسباب الكامنة وراء الاهتمام بإنشاء هيكلية جديدة للتعليم العالي بدلاً من التعليم الأساسي والمتوسط والتعليم العالي الذي يشمل الجامعات والمعاهد العليا يضم نخبة من الأساتذة الذين تعلموا وتدربوا في مختلف الجامعات في الشرق و الغرب والشمال والجنوب ، أي في كل أنحاء العالم تقريباً ، هؤلاء يجب أن يتمكنوا من تسيير هياكل التعليم العالي بشكل ناجح ومتطور ، وإذا لم يستطع هؤلاء تسيير مؤسساتهم التعليمية بشكل مثالي نموذجي فلتذهب هذه المؤسسات إلى الجحيم ، لكن التعليم الأساسي هو الذي يجب أن نركز عليه من الناحيتين الكمية والنوعية معاً لأنه بدون ذلك نكون قد خسرنا خسارة كبرى ، لأن تدهور التعليم الأساسي يعني تدهور التعليم المتوسط والعالي وتدهور الثقافة والإعلام والتنمية .

نحن كأساتذة نلاحظ عن كثب ما يحدث الآن في الجامعات وكيف يكتب الطلاب وبعض الأساتذة بحوثهم وكيف يتعاملون مع اللغة والمشكلات العلمية .. هناك نقص وهناك قصور وهذا التدني لا يمكن معالجته في التعليم العالي بل لابد من أن يعالج في التعليم الأساسي ، وإذا لم نبدأ من الأساس فلن نستطيع معالجة الأمور فيما بعد في مستواها الأعلى .

أ. موسى الأشخم

أود أن أؤكد على ما قاله أ .د. علي فرفر من أن فلسفة التعليم في المجتمع الجماهيري فلسفة واضحة ، فالمجتمع الجماهيري ينتقد التعليم التقليدي السائد في المجتمعات التقليدية ، ففي المجتمعات التقليدية يتحكم في التعليم أولئك الذين يحتكرون السلطة أو أولئك الذين يحتكرون الثروة أو الاثنان معاً ، والمجتمع الجماهيري يدعو إلى العودة إلى القواعد الطبيعية التي يعتبرها مرجعا ومقياسا في العلاقات الاجتماعية ومن ثم يدعو إلى رفع الوصاية على التعليم من قبل محتكري السلطة والثروة ، ويحدد الكتاب الأخضر العلاقات أو القواعد الطبيعية العادلة بكونها العلاقات التي

كانت سائدة قبل ظهور الحكومات والأحزاب والتشريعات الوضعية ، ويمكن أن نجمل ذلك في المجتمعات السابقة على ظهور الاحتكار وتلك المجتمعات كان فيها التعليم لا يخدم أولئك الذين يحتكرون السلطة وإنما كان يخدم المتعلم أو كان يخدم الناس جميعاً دون استثناء .

هذا فيما يتعلق بفلسفة التعليم في المجتمع الجماهيري ولكن إلى أي مدى نحن في الممارسة نقترب منها أو نبتعد عنها ، هناك في الحقيقة العديد من الإشكاليات التي تطرحها الممارسة فعلى سبيل المثال؛ هل ينبغي أن نأخذ بمبدأ حرية اختيار التخصص التي تنسجم مع ديمقراطية التعليم كما وردت في الكتاب الأخضر أو نراعي ما يمكن تسميته بسوق العمل أو متطلبات التنمية ، وإذا راعينا متطلبات التنمية فهل ينبغي أن نضحي بحرية اختيار التخصص أو بديمقراطية التعليم فالمجتمع يريد أن ينفق أمواله على تعليم يخدم متطلبات التنمية غير أن الطالب قد يختار خياراً أو تخصصاً في الثانويات التخصصية أو في المستوى الجامعي لا يخدم أولويات التنمية أو أولويات السياسات التنموية في المجتمع فكيف يمكن معالجة هذه المشكلة أو هذا التناقض.

أيضاً مسألة التخصص الدقيق وهو ما تطرحه البنية التعليمية الجديدة حيث يتخصص التلميذ في مرحلة متقدمة من عمره بعد أن ينهي مرحلة التعليم الأساسي.

فهل يكون التلميذ حين يدخل المرحلة الثانوية في مستوى من النضج العقلي يمكنه من الاختيار الأمثل ؟ في الواقع ثمة انتهاك لحرية التعليم حين نجعل الطالب أو التلميذ يختار تخصصا ما في فترة مبكرة وفي الغالب نتيجة لعدم نضجه العقلي سيكون أمام خيارين إما أن يختار اختيارا غير موفق أو أن يرضى الأب والأم في مسألة التخصص وهذا أيضاً لا ينسجم مع مبدأ حرية التعليم .

ثم إن الطالب الذي يتخلص من المواد العامة في فترة مبكرة من المراحل التعليمية سيستغرقه التخصص ولن يمتلك النظرة العامة التي تمكنه من رؤية شاملة للمجتمع والعلاقات السائدة فيه ، وتجعله أقرب ما يكون إلى مجرد أداة من أدوات الإنتاج مهيأة لأن يستخدمها رب العمل ، هذا التخصص الدقيق والمبكر في تقديري يخدم أرباب العمل في المجتمعات الرأسمالية ولا يخدم المجتمع الجماهيري.

يحضرني هنا ما قاله د. زكي نجيب محمود في كتابه الهام في تقديري وهو

ثقافتنا في مفترق الطرق إذا لم أنس العنوان يقول فيه :

إذا ركزنا على التخصصات التقنية دون الإنسانية فسننتهي إلى أن يكون المجتمع مجتمعا من التكنوقراط يختفي فيه الفلاسفة والمفكرون ويختفي فيه الناس الذين اكتسبوا معرفة موسوعية أو حتى معرفة عامة تمكنهم من إصدار الحكم القيمي حتى على العلاقة التي تربطهم برب العمل ، وهذا التخصص الدقيق تؤدي آلية سوق العمل في المجتمعات الرأسمالية بحيث يصبح العامل أو حتى الموظف المتخصص تخصصا دقيقا مثل حصان السباق لا يرى إلا في اتجاه واحد بحيث لا يرى أو يدرك طبيعة العلاقة التي تربطه برب العمل ويستطيع فقط أن ينفذ كأي آلة أخرى وكفى ، وبذلك يظهر لنا مأزق آخر وهو أن نخرج العديد من الذين لا يمتلكون القدرة على تحليل الأمور ولا يمتلكون القدرة حتى على مناقشة القضايا التي تطرح في المؤتمرات الشعبية ، إن مجرد حضور جلسات المؤتمرات الشعبية وممارسة العملية السياسية عملية إصدار القرارات في المؤتمر الشعبي الأساسي تقتضي امتلاك بعض المعرفة العامة التي تمكن عضو المؤتمر الشعبي الأساسي من إصدار قرار علمي واع ومن هناك فأنا أتحفظ على مسألة التخصص الدقيق المبكر وأرى أنها قد تخدم التنمية لكنها لن تخدم الديمقراطية وتوسيع دائرة المشاركة في اتخاذ القرار.

د. على الماقورى

في البداية يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى إدارة مجلة دراسات بالمركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر لدعوتها إياى للمرة الثانية للمشاركة في حلقة النقاش التى تتناول موضوعاً أعتبره غاية في الأهمية وهو موضوع " التعليم و السياسات التعليمية في الجماهيرية "

وهو محاولة نحو الوقوف على واقع التعليم وسياساته والنتائج التي ترتبت على تطبيقها خلال السنوات الطويلة السابقة أي أن تناول هذا الموضوع يعتبر محاولة لدراسة آليات تطوير التعليم والبحث عن إمكانات تطويره وتفعيل السياسات التعليمية القائمة بشكل عام وسياسات التعليم العالي بشكل خاص وذلك باعتبار أن السعي نحو تطوير التعليم كانت ومازالت إشكالية كبيرة جداً ومحل اهتمام الكثير من المؤسسات العلمية والمراكز البحثية في دول العالم كافة على اختلاف فلسفاتها وأنظمتها ودرجة تقدمها الاقتصادي.

وفي مقدمة هذه الاهتمامات دراسة

وتتبع العلاقة بين التعليم والتنمية خاصة في الدول النامية التي تبذل جهوداً كبيرة لتجاوز التخلف وبناء تنمية طموحة تنسجم مع تطلعات شعوبها انطلاقاً من أن العلاقة بين التعليم والتنمية علاقة وطيدة ومستمرة فكلما ازداد مستوى التعليم داخل مجتمع ما زادت إنتاجية أفراده وقدرتهم على العطاء في اتجاه تفعيل النشاط الاقتصادي أي في اتجاه تحقيق التنمية الشاملة وارتفاع معدلاتها ، وفي المقابل تكون وبروز إمكانية أكبر لدعم التعليم وتمويله والاهتمام به بالشكل المناسب ، فالعلاقة إذن هي علاقة سببية ذات قدرات تأثيرية تبادلية وقد تبرز ضمن هذه الإشكالية وبشكل أوضح وأكثر إلحاحاً علاقة التعليم العالي بالتنمية الاقتصادية .

حيث إننا نعلم بأن هناك إجماعا كاملا على قوة العلاقة بين مخرجات التعليم واحتياجات أو متطلبات آليات النشاط الاقتصادي وهو ما تم التعارف عليه في الأدب الاقتصادي بسوق العمل لذلك فإن ضرورة المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية هي مهمة كبيرة تقع على عاتق البحاث بشكل مستمر لغرض التأكد من سلامة هذه العلاقة و العمل على تقويتها وإزاحه العوامل أو المؤشرات التي قد تعمل على انحراف هذه العلاقة أو أن نكون دون المستوى المطلوب الذي يفترض أن نكون عليه.

وعلى هذا نلاحظ محاولات متعددة وجهودا كبيرة مستمرة تنصب على توطيد العلاقة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية .

وتتبع تلك العلاقة والرفع من مستواها هما عملية تستهدف ضمان فاعلية أكبر لقدرة مخرجات التعليم على المساهمة في إنجاح التنمية واستمرارها.

وفي هذا الإطار أنا اعتبر أن هذه الحلقة وما تستهدفه هي محاولة من ضمن محاولات متعددة كانت أبرزها ندوة التعليم العالي والتنمية بالجماهيرية التي أقيمت في الفترة السابقة تحت إشراف ورعاية جامعة الفاتح والمركز العالي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر .

تستهدف في مجموعها الوقوف على واقع العلاقة بين التعليم والتنمية وتستهدف معالجة السياسات التعليمية القائمة ومدى إمكانية تطويرها أو اقتراح بدائل عنها أكثر فاعلية وذلك في اتجاه وتفعيل وتطوير العلاقة بين مخرجات التعليم ومتطلبات علمية التنمية .

وأنا أتوقع أن يكون لهذه الحلقة التي تتناول العملية التعليمية وسياسات التعليم في الجماهيرية نجاح كبير يضاف إلى النجاحات السابقة التي حققتها المناشط

العلمية التي تناولت موضوع حلقتنا هذه .

د. عبد النبي أبو غنية

إذا سمحتم لي هناك إضافة نحن تحدثنا في البداية عن السياسات التعليمية ثم عن حرية التعليم ثم سوق العمل والتخصص المبكر وغيره ... أقول إن عملية السياسات التعليمية بالرغم من إقرارانا أن الفلسفة العامة للتعليم في الجماهيرية كما حددتها المؤتمرات الشعبية الأساسية هي في حد ذاتها فلسفة عامة ، ولكنّ هناك فرقا بين الفلسفة والأهداف وبين ما هو مطبق على أرض الواقع ويحضرني الآن ورقة من مجلس التخطيط العام بعنوان (نحو تطوير التعليم في الجماهيرية) أعدتها اللجنة الاستشارية لتخطيط التعليم بالمركز الوطني ،من بين المشاكل التي أشارت اليها اللجنة **أولاً** عدم تطوير فلسفة التعليم وتوثيقها من سنة1974 ف وهذه عملية مهمة فلكي تضع أهدافا لابد أن تكون لديك فلسفة معينة ، **ثانياً** عدم وضوح سياسات التعليم ، كما ذكرت أن السياسات التعليمية تأتي وقتياً في بعض الأحيان ولكن ليست على رؤية بعيدة المدى لتنفيذها على مراحل وبوضوح ، **ثالثاً** ضعف الصلة بين الأهداف العامة للتعليم والسياسات التعليمية من جهة، وبين السياسات التعليمية والتخطيط للتعليم من جهة أخرى ، الحقيقة هناك فاصل بينها طبعاً التخطيط التربوي يهتم بالمعلم والمناهج الدراسية كل هذه مشاكل سببت الاختناق وعدم وضوح الرؤية في السياسات التعليمية هذه كملاحظة . أما بالنسبة لعملية التخصص الدقيق والمبكر وعلاقته بالقدرة والكفاءة فأود أن أقول إن تحقيق فكرة الرغبة لابد أن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة فبدون كفاءة لا يمكن تحقيق رغبة وقبل الدخول في محور التعليم وسوق العمل أحب أن أتعرض لبعض الأمثلة ، ما هو مطبق حالياً في الجماهيرية لتحقيق الرغبة وليس لتحقيق الكفاءة الأمر الذي أوصلنا إلى مرحلة يجب التوقف عندها بكل دقة ، فعلى سبيل المثال لدىّ إحصائيات تتعلق بعام 2004 ف من واقع الثانويات التخصصية ، لدينا ست ثانويات تخصصية نسبة 32% من إجمالي عدد الطلاب في ثانوية العلوم الاجتماعية إي لدينا 80500 طالب في العلوم الاجتماعية (80.0000) الذين تم توجههم لأن رغبتهم تاريخ وجغرافيا يوجد لدينا (44762) طالبا في العلوم الاجتماعية بينما في اللغة الإنجليزية لا يتجاوز عدد الطلبة الملتحقين (5961) طالبا هذا يعنى أننا أتحنا فرصة اختيار التخصص ومن الرغبة ولكن ليس وفق

الكفاءة . على سبيل المثال ثانوية علوم الحياة التي تشمل العلوم الزراعية والعلوم الطبية فعدد الطلاب بلغ حوالي (73985) 70000 طالب وطالبة في العلوم الطبية بينما لا يوجد لدينا إلا (3856) في العلوم الزراعية أما ثانوية العلوم الأساسية التي تعد ثانوية عريقة منذ عام 1980 ف وحتى الآن فيوجد فيها 43000 طالب وطالبة في تخصص الكيمياء والأحياء بلغ عدد الطلبة (37000) بينما في الفيزياء والرياضيات لم يصل العدد إلى 6000 طالب ، إذن لاحظوا هنا إلى أين توصلنا عندما ركزنا على تحقيق الرغبات دون الاهتمام بالكفاءة ، أنا متأكد أن (70000) في العلوم الطبية لا توجد لديهم الكفاءة العلمية لمواصلة التعليم الطبي وعندما تتاح الفرصة وفق الرغبة لهؤلاء الطلاب فإن توقعاتنا التخطيطية وفق المعدل هذا أن بعد أربع سنوات سيكون لدينا في الكليات الطبية حوالي (100000) طالب وطالبة على مستوى الجماهيرية ، الآن يوجد في كليات الطب المختلفة (40000) إذا أخذنا في الاعتبار أنه من كل سنة من السنوات سيضم إلى هذا العدد طلبة جدد للكليات الطبية (1500) طالب فإن بعد 4 سنوات (6000) طالب من مخرجات التعليم سيكون هناك (10000) طالب في التخصصات الطبية ،هذه تنقلني إلى موضوع آخر ، التعليم وسوق العمل ، السياسة التعليمية من ناحية تخطيطية فإن حرية التعليم شيء ومتطلبات المجتمع شيء آخر ، أنا اعتقد أن التعليم في ليبيا حتى هذه اللحظة تعليم مجاني نحن نصرف مبالغ طائلة على التعليم ولكن ، عائد الصرف على التعليم يجب أن يكون في خدمة أهداف المجتمع أو في خدمة أهدافه التنموية فعلى سبيل فإننا كمؤتمرات شعبية أساسية في خطة خمسية ما نحتاج إلى (20000) مهندس أو (10000) طبيب من (100000) طالب هم من سيتم الصرف عليهم ، وطبعاً الاختيار يتم على معدل المجموع العام على القدرة العلمية على معايير أخرى .. لكن (9000) الذين هم في الطب من مفروض أن تتم دراستهم على حساب المجتمع لأنه سيحقق رغبته لكن الكفاءة العلمية لا تتيح له ذلك ، الصرف على التعليم مرتبط بالتنمية ومن ثم فالمشكلة التي نقع فيها الآن لدينا (300000) في التعليم العالي بين جامعات ومعاهد عليا (35000) في التعليم المتوسط هذا يسبب إهدارا وصرفا كبيرا جدا للأموال ، التعليم التخصصي لثانوية العلوم الهندسية تحتاج كل مؤسسة تعليمية إذا أردنا أن نوفر المختبرات

المختلفة إلى مليون دينار نتيجة لعدم التخطيط أو لتحقيق الرغبة وأنا آسف ربما أمدكم بإحصاءات نحن لدينا الآن (1860) ثانوية تخصصية في الجماهيرية ،لدينا (3000) شعبة ، هذه المدارس عند توفير المعدات المختلفة لهذه المدارس فنحن نحتاج على أقل تقدير من (8 إلى 10) مليارات د.ل وهذا لا يمكن أن يتوفر ومن ثم أنا دخلت ربما للمحور التالي التعليم وسوق العمل عملية التعليم وسوق العمل مهمة جداً جداً فيجب أن تتم من ناحية المواءمة بين التعليم وسوق العمل وبين حرية التعليم وبين الإمكانات المتاحة في هذا المجال .

د. على الماقورى

أرى أن ما قدمه الدكتور عبد النبي من إحصائيات حول الثانويات التخصصية وطلابها أي التوزيع الطلابي على التخصصات المختلفة يشير بشكل واضح إلى وجود خلل في توزيع الطلاب على التخصصات عندما يلاحظ أن بعض التخصصات يتجاوز عدد طلابها السبعين ألف طالب ، بينما لا يتجاوز عدد الطلاب في تخصصات أخرى مهمة ثلاثة آلاف طالب فقط وهو الوضع الذي يشير كذلك إلى طول الفترة الزمنية التي قد يستغرقها المجتمع في حل هذا المعضلة والتي تشكل إضافة إلى جملة من الاختلالات سبق الإشارة إليها في العلاقة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية .

وهو في الحقيقة ناجم عن عدم حسم المسيرين للعملية التعليمية في ليبيا وانحيازهم أحياناً لتغليب الجوانب الاجتماعية والقبول بمعطيات الثقافة السائدة في المجتمع دون رؤية مستقبلية واضحة .

لهذا فإنه ضرورى أن تتدخل الأجهزة التنفيذية ذات العلاقة بالتعليم لتصحيح الأخطاء وتجاوز السلبيات المشار إليها والعمل بقوة في اتجاه اختصار الزمن وبما يؤدى إلى تفعيل العلاقة بين التعليم والتنمية وفقاً لبرامج وسياسات واضحة المعالم وفي إطار السياسة العامة التي تقرها المؤتمرات الشعبية وبما ينسجم مع فلسفة التعليم المطروحة.

أما أن نعتقد بأن مثل السياسات والبرامج التنفيذية والوسائل التي تطرح لعلاج ظواهر معينة مثل ظاهرة الاختلال في توزيع الطلاب على التخصصات المختلفة أنها من اختصاص المؤتمرات الشعبية وضرورة تدخلها لوضع السياسات المناسبة لمعالجتها فأرى أنها مغالطة كبيرة حيث اعتقد أن مهمة المؤتمرات الشعبية مناقشة السياسات العامة وبما يؤدى إلى أهداف محددة أما أن نعول عليها ويتم إقحامها في مناقشة

كم عدد الطلاب بثانوية تخصصية معينة مثلاً أو معالجة اختناقات معينة أرى أن هذه القضايا هي من اختصاص الأجهزة التنفيذية ومن المهام المناطة بها .

و حتى لو اضطرت المؤتمرات إلى مناقشتها فإن ذلك يتم وفقاً لما يتم عرضه عليها من دراسات وإحصائيات ومقترحات وبدائل متعددة وواضحة .

وبالمناسبة وفي هذا الإطار تم في الفترة السابقة مثلاً رصد وجود ظاهرة معينة ساهمت إلى حد ما في التأثير في السياق المتبع عندما لوحظ وكوسيلة تشجيعية السماح لجميع الذين شاركوا في المعسكرات الصيفية من الطلبة الذين انهوا مرحلة التعليم الأساسي باختيار التخصصات التي يرغبونها دون اللجوء إلى معايير أخرى فبالبرغم من إيماني بأهمية هذه المعسكرات والفوائد المنتظرة منها وإمكانات مساهمتها في التنشئة المستهدفة فقد كان يمكن تتبع الطلاب أثناء وجودهم بالمعسكرات من قبل المتخصصين لاكتشاف ومعرفة ميولهم وقدراتهم ومن ثم التوجيه للتخصصات المناسبة واللازمة لتنمية تلك القدرات والميول والمواهب التي تم الوقوف عليها أثناء وجودهم بالمعسكرات ، كما أعتقد بأن لوسائل الإعلام كافة إمكانات كبيرة للمساهمة في تصحيح الاختلالات الناجمة عن التشوهات الثقافية والاجتماعية التي كانت ومازالت لها مساهمات سلبية على اختيار الطلاب التخصصات المناسبة لهم.

إن مهمة تصحيح العلاقة بين التعليم والتنمية وتفعيل آليات التواصل بين مخرجات التعليم وسوق العمل هي مهمة الجميع دون استثناء حتى لا تبرز في مجتمعنا ظواهر اقتصادية واجتماعية يفترض ألا توجد مثل ظاهرة البطالة.

د. عبد النبي أبو غنية

فيما ذكر حول التخصص في فترة مبكرة يعنى بعد ما يستكمل الطالب أو التلميذ سن 15 سنة هل هذه السن من الناحية العقلية كافية ليختار التلميذ في هذه السن التخصص الذي يناسبه ، يمكن أن نعتمد على رأي التلميذ في هذا الجانب وهل يمكن أن تتوفر إليه الرغبة كما أشرتم ولكن الكفاءة لا تتوفر ، نعم هذه هي المشكلة التي تواجهنا وتواجه الدولة العربية بدرجة كبيرة ومن حيث العمر فإن سن 15 سنة تبدو أنها كافية للطفل لاختيار المناسب يعنى سن 15 سنة بعد استكمال مرحلة التعليم الأساسي يمكن للتلميذ أن يختار المرحلة التعليمية أو التخصص الذي يناسبه تبدو جيدة لكن مشروطة بشروط هذه الشروط أولاً أن تكون هناك مراكز توجيه وليس المقصود

بالتوجيه التنسيب ولكن المقصود بالتوجيه الطلاب وإرشادهم لنوع المهن والتخصصات ، وهذا يتطلب أن يتوفر نوع من الملصقات نوع من الكتيبات التي تعطى للتلاميذ في أثناء فترة دراساتهم في مرحلة التعليم الأساسي . وفي الشق الثاني في هذه المرحلة الإعدادية تكون لديهم كتيبات الثقافة المهنية التي تعرف التلاميذ عن التخصصات في المرحلة الثانوية ومخرجاتها ومدخلاتها حين يتخرج إلى أين يذهب نحن من المفارقات الغريبة عندما تسأل طالبا حتى في الثانويات عندما تسأله عن إحدى الكليات بعد أن يتخرج منها إلى أين تؤدى فلا يعرف الطالب الإجابة وهذه المشكلة فأحياناً نعم أمام رغبة الوالدين يجبر التلاميذ على تخصصات معينة وهذا من الناحية النفسية أحياناً تغطية لما عجز عنه والده فقد كان الوالد يرغب في الطب ولم يحقق ذلك فيرغم ابنه على الالتحاق بكلية الطب لتغطية ذاك النقص ، ومن الناحية النفسية يفسر في كثير من الأحيان ، و أحياناً يجارى أصدقاءه أو قد تكون المدرسة بعيدة وغير متوفرة في كل منطقة مثلما كانت الثانويات العامة موجودة ومتوفرة لذا قد يجبر الطالب على دخول تخصص ما لأنه قريب من سكنه إذن هناك مجموعة من الظروف تجبر التلميذ على اختيار تخصص ما ، ولكن من ناحية علمية التلميذ قادر عليها طبعاً هذه المراكز التي أشرنا إليها يكون من الصعوبة توافرها في ظروف معينة ، فالتلميذ تفرض عليه بيانات ولديه استمارة لمتابعة اهتماماته حتى يتم توجيهه بالإضافة إلى وجود مراكز توجيه توجه التلاميذ وفق رغباتهم وقدراتهم وتطبق الاختبارات عليهم ولدينا والحمد الله أخصائيون خريجو علم النفس والخدمة الاجتماعية ، ومن تطبيق بعض الاختبارات والاستبيانات البسيطة لمعرفة توجهات التلاميذ نحو مهن معينة لكن الإشكالية التي تواجهنا والتي أثارها أ. موسى هل ذلك التلميذ الذي يأخذ تخصصا مبكرا ويدرس أربع سنوات علوم ثانوية طبية ويدخل كليات طبية ويتخصص في مجال معين فهو يعرف الكثير عن شيء قليل يعرف الكثير في الطبيات لكنه لا يعرف أشياء أخرى هنا إشكالية تواجهنا بالفعل ،هل التلميذ عنده إلمام وهو يتعامل في المجتمع وينبغي أن يكون ملما بالثقافة العامة وما يدور حوله وبالسياسة وبالخارج لأنه مرتبط ببيئة معينة ينبغي أن يكون مرتبطا بها ، فكيف السبيل إلى ذلك ، هل نلغي التخصص ويبدأ في سن معينة حتى يلم بالثقافة .

أ. موسى الأشخم

التساؤل الذي يطرحه المحور الثاني هو :هل ينبغي للتعليم أن يخدم سوق العمل أم يخدم التنمية ؟قد يرى البعض أن سوق العمل والتنمية مترادفان ولكن الواقع غير ذلك يمكن إعادة صياغة السؤال على النحو التالي:

هل ينبغي أن نراعي الحرية الفردية في اختيار التخصص ؟ أم حرية المجتمع في اختيار التخصصات التي تناسب تطلعاته التنموية ، على سبيل المثال الأرقام التي ذكرها د. عبد النبي تدل على أن رغبات الطلاب لم تراع أو تحفل بالتخصصات التقنية المطلوبة للعملية التنموية رغم أن هذه التخصصات مهمة في عملية التنمية وهناك تخصصات عديدة أخرى لم يذكرها د. عبد النبي تخدم التنمية وتخدم مصلحة المجتمع ولكنها قد لا تخدم مصلحة الفرد.

مصلحة الفرد تكمن في السعي للتخصص في التخصصات الطبية أو القانونية أو المحاسبية لفتح عيادة أو فتح مكتب محاماة أو فتح مكتب مراجعة قانونية ومن ثم هذه الأرقام التي تلاها د. عبد النبي تدل على أن الطلاب راعوا سوق العمل أو راعوا فرص الحصول على عمل سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص ، ولكن لم يراعوا حاجات المجتمع ، والتساؤل الذي يطرح نفسه هنا هو :هل ينبغي على المجتمع أو المؤتمرات الشعبية أن تلبي رغبات الأفراد في التخصص أم تلبي متطلبات المجتمع أو متطلبات التنمية وهناك ؟ إضافة أخرى يمكن أن أضيفها وهى مسألة اعطاء الاولوية للمدى الطويل والمدى القصير تعليقاً على مسألة مراعاة حرية الفرد أو مراعاة حاجات المجتمع ككل.

فقد يلبي المجتمع رغبات الأفراد في المدى القصير وهو يعي أن عدم حصول الخريجين على فرص عمل سيجعل من طلاب المستقبل أكثر وعيا في اختيارهم لتخصصاتهم ، القصد أنه قد يترك للفرد أن يتخصص التخصص الذي يريده عاجلاً ليصحح مسألة الاختيار مستقبلاً حين لا يجد فرصة العمل الذي يتناسب مع هذا التخصص نتيجة تكدس الطلاب في كلية ما كالتكدس في كلية طبية فيزيد عدد الأطباء عن الطلب ، ويزداد عدد العاطلين عن العمل من الأطباء فيستفيد الطلاب من المأزق الذي وقع فيه الخريجون السابقون في المدى الطويل وهو صعوبة الحصول على عمل. المسألة تكمن في أحد خيارين أن نترك التصحيح للمدى الطويل ونضحي بحرية المجتمع مؤقتاً لمصلحة حرية الفرد أو أن

نجعل المجتمع من البداية يحدد سياساته بشكل يسد متطلبات التنمية ولا يأبه لرغبات الفرد ، والتساؤل مطروح للمناقشة.

د. عبد النبي أبو غنية

فيما يخص تحقيق رغبة الفرد على حساب رغبة المجتمع ، التعليم في ليبيا لديه مرحلة تعليم أساس مرحلة إلزامية يكفلها المجتمع لكل أفراده بحيث تتولى الدولة الصرف على هذا التعليم ولكن أن نترك لكل فرد التوجه حسب رغبته ثم تغيير تعليمه فإن العملية في هذه الحالة مكلفة لأنها مرتبطة باقتصادات التعليم خاصة التعليم التقني عملية مكلفة جداً في نفس الوقت حتى من ناحية الفترة عندما تأخذ هذه السياسة رغبة الفرد وبعد تشبع سوق العمل يعاد تدريبه فإننا نصرف على الفرد مرتين .

فبالنسبة لاحتياجات المجتمع وارتباطها بالتنمية فكما ذكرت في السابق أن المجتمع لديه سياسة وخطط معينة من الاحتياجات ، فيجب أن تحدد هذه الاحتياجات وتتاح الفرص للجميع. وفق القدرة والكفاءة بحيث يكون هناك مقارنة ، فعندما يريد المجتمع مثلاً 1000 مهندس بإمكانه أخذ هذا العدد من أحسن 10 آلاف مهندس ويتولى الصرف عليه كمجتمع لأن هذا جزء من قوتي وقوت عيالي لكن عندما يدرس موسيقي أو تاريخا أو جغرافيا أو كيمياء دون أن يحتاج إليها المجتمع حتى الطب والهندسة وما دون ذلك يجب أن يكون بمقابل لأنه يحقق رغبة الفرد بشرط أن تعطى الأولوية للذي يصرف عليهم المجتمع للذين دخلوا التخصص في سوق العمل المتاحة للجميع ومن ثم للأرقام التي نشاهدها هنا نحن ذهبنا في تحقيق الرغبة وربما تكون تتعارض مع احتياجات المجتمع ونعطى مثالا على سبيل المثال ، التعليم التقني والفني نحن الآن لدينا مليون ونصف من العمالة الأجنبية غير الوطنية موجودة في الجماهيرية نحن في السياسات التي أقررناها نوجه 60% من التعليم الأساسي إلى التعليم المهني وذلك وفقاً لاحتياجات المجتمع لكن الواقع الحالي لم يلتحق بهذه المعاهد إلا 19% من عدد طلاب مرحلة التعليم المتوسط أي بمعنى أن الميزان أصبح معكوساً 80% في التعليم الثانوي التخصصي و19% أو 20% في التعليم المهني الأمر الذي يجعلنا في هذه الحالة سنظل معتمدين على العمالة الوافدة للجماهيرية وهذا يستنفد الرأس المال الوطني أي يجعل كل العمال يقومون بتحويلات إلى الخارج عن طريق المصارف لكن الآن أنا أقول لكم الرقم الحقيقي للبطالة في

الجماهيرية 37% من بينهم حملة المؤهلات العليا .

أ. موسى الأسخم

لعل المسألة ليست مرتبطة فقط برغبات الطلاب في التخصصات غير التقنية أو غير المهنية بل إن المجتمع لم يوفر المعامل والمدرسين الذين سيدرسون التقنية وربما يكون العجز في هذا الجانب نتيجة خطأ سياسات التعليم السابقة وعليه هذا العجز يسبب عدم القدرة على الوصول إلى الطموحات فيما يتعلق بجانب التخصصات التقنية والمهنية .

د. عبد النبي أبو غنية

إن ما تم صرفه على التعليم يفوق ما تم صرفه الآن على التعليم ، لعلمكم تم توريد 1300 ورشة من خلال ثماني أو تسع سنوات وهذه إذا تم استغلالها موجودة وتم التعاقد مع مدرسين مختصين الآن لقد تم التعاقد في الثانويات التخصصية 360 مليون دينار حتى عملية التجهيزات موجود ، ولكن الأهم ليس في النقطة هذه نرجع إلى نقطة تحقيق الرغبة الذاتية أو تحقيق توجه مجبر ، هذه النقطة يجب أن تكون حاجة أساسية في السياسات العامة للتعلم ، إذا أردنا أن نخطط بشكل جيد لابد أن تكون السياسات والأهداف مرتبطة بالواقع الموجود وبعد ذلك ننتقل إلى تحقيق رغبات.

د. علي فرفر

لابد من التأكيد على التوازن بين مصلحة المجتمع ورغبات الفرد والصحيح وفقاً لمبادئ الفلسفة الجماهيرية هو توفير جميع المعارف أمام الناس لكي يؤم الطلاب ما يرغبونه من مجالات تعليمية . لكن الهرم السكاني في الجماهيرية يتميز بغلبة فئة الشباب ممن هم في سن التعليم ، وهذا يؤدى إلى تدفق الطلاب بأعداد كبيرة جداً من الثانويات إلى الجامعات ويقود بذلك إلى وجود مخرجات من التعليم العالي تفوق الاحتياجات في بعض المجالات والتخصصات بيد أن حرية التعليم تقضي بأن توفر جميع مجالات الدراسة وأن توضع البيانات و المعلومات والدراسات حول فرص العمل والتوظيف في مختلف مجالات الدراسة أمام الجميع لكي يكون الاختيار حراً وفي ضوء معرفة تامة بالنتائج والاحتمالات المترتبة على اختيار المجال الدراسي .

د. عبد الرحمن الأزرق

نريد أن نؤكد على التوازن بين مصلحة المجتمع ورغبة الفرد وحريته في اختيار نوع معين من التعليم ، إنه يمكن القول بأنه سيحدث خلل ما أو

تعارض معين في فترة ما ولو على المدى البعيد بين مصلحة المجتمع وحاجاته إلى تخصصات معينة وبين رغبة الأفراد في اختيار تخصصات قد لا يحتاج إليها المجتمع إلا بقدر محدود ، والأمثلة على ذلك ما ذكره د. عبد النبي أبو غنية عن تكديس أعداد كبيرة من الطلبة في كليات الطب قد لا يحتاج المجتمع إلا إلى ما نسبته 20% أو 25%.

وبالرغم من أن التعليم في الجماهيرية يؤكد على إتاحة الفرصة لكل الطلاب لاختيار التخصص أو نوع الدراسة التي تناسبه فليس هناك إجبار لأحد لدخول تخصص معين وبخاصة بعد افتتاح مؤسسات التعليم العالي التشاركي فإن هذه الحرية في اختيار نوع التعليم يجب ألا يحمل الدولة أية مسئولية في التوظيف والتعيين إلا حسب حاجتها ، وفي حالة تزايد العرض من الخريجين والمؤهلات العلمية عن الطلب في وظيفة معينة أو مهنة معينة ، ففي هذه الحالة يكون البديل هو الانتقاء المهني أي اختيار أفضل المتقدمين وأكثرهم كفاءة وخبرة ، فإذا تخرج 10.000 مهندس وحاجة الدولة إلى 5000 مهندس فقط فتتم المفاضلة بينهم لاختيار الأفضل من المتقدمين ، وذلك عن طريق أساليب الاختيار كالمقابلة أو اختبارات القبول وكفاءة الأداء .

وهكذا سيكون معيار القبول في التوظيف والتعيين مستقبلاً للمؤسسات والشركات العامة والخاصة هو الكفاءة وانتقاء الأفضل و الأجود ، وليس شهادة التخرج فحسب .

د. على فرفر

فيما يتعلق بموضوع العلاقة بين الحرية الفردية وحرية المجتمع هذه مسألة تتعلق بالسياسات التعليمية ؛ وفي أن الإشكال الذي يطرح لا يمثل إشكالاً لأنه لا يوجد تناقض بين حرية المجتمع وحرية الفرد على الأقل في مجتمع جماهيري مثل مجتمعنا لأننا إذا نجحنا في إيجاد سياسات تعليمية ناجحة يقررها الأفراد الذين يكونون المجتمع الليبي ، والذين ينتظمون في مؤتمرات شعبية فإننا نكون قد أكدنا حرية الأفراد أو حرية المجتمع وحرية الأفراد معاً وألغينا فرص التناقض بين مجالي الحرية الفردي والاجتماعي .

هذا التناقض يمكن أن يحدث في مجتمعات سلطوية تنزع إما إلى تغليب السياسات الحكومية التي لا رأي للأفراد بشأنها و إما إلى تغليب السياسات الليبرالية للأفراد والشركات التي لا رأي للمجتمع فيها.

إن التناقض الذي أشار إليه بعض الزملاء هنا بين حاجات المجتمع ورغبات الطلاب لا يرجع في حقيقة الأمر إلى أننا أعطينا الحرية للطلاب في الاختيار فحدثت هذه المشكلة بل لأننا وضعنا من خلال الأجهزة البيروقراطية معايير وضوابط لا رأي للأفراد ولا للمجتمع بها ، وأهم هذا الضوابط والمعايير هو موضوع التقدير ؛ فمن يحصل على تقدير مقبول مصيره ثانويات العلوم الاجتماعية والمعاهد المهنية ومن يحصل على تقدير جيد جداً أو ممتاز يتمكن من التخصص في علوم الحياة والعلوم الهندسية ومن يكن وسطاً بين هذا أو ذاك فأمامه ثانويات العلوم الأساسية . نحن في الأجهزة البيروقراطية صنفنا هذه العلوم بشكل هرمي بغض النظر عن حاجتنا المجتمعية وأولويات التنمية عندنا وأعطينا المرتبة الأولى لعلوم الحياة والثانية للعلوم الأساسية والثالثة للعلوم الاجتماعية وأغلب الطلاب في هذه الثانويات التخصصية لم يختاروا هذه التخصصات بإرادتهم الحرة .

أنا أرى أن هذه المسائل يتوجب بحثها ودراستها من قبل مجالس التخطيط واللجان الشعبية للتخطيط ومجلس التخطيط العام ، وإذا كان لابد من وجود ضوابط فلتوضع هذه الضوابط وفق الاحتياجات ووفق خطط التنمية ووفق أسس ديمقراطية تقرها المؤتمرات الشعبية ، وإذا وجدنا أن المجتمع بحاجة إلى متخصصين في العلوم الاجتماعية بشكل أكبر من غيرها مثلاً من الممكن أن نضع حوافز تتعلق بالدرجة الوظيفية للخرجين أو بالمرتب أو بأي شيء آخر لكن أن تتخذ الإدارة البيروقراطية قرارات وتنفذها ثم تزعم أن هذا الاختيار تم بإرادة الأفراد وتتباكي على عدم مراعاة الأفراد مصالح المجتمع واحتياجاته فهذا عين الخطأ .

د. علي الماقوري

في مداخلتي هذه أود أن أنبه على أن سلامة العلاقة بين التعليم العالي والتنمية مرهونة بشكل أساس بسلامة العلاقة بين مخرجات التعليم وآليات النشاط الاقتصادي (سوق العمل) . فكلما كانت العلاقة بين مخرجات التعليم وسوق العمل قوية كان للتعليم ومخرجاته فاعلية في علمية التنمية وضمان لنجاحها واستمرارها .

لهذا فإن وجود محورين في خريطة هذه الندوة ليس لديّ ما يبرره عندما لوحظ محور يتضمن العلاقة بين التعليم والتنمية و آخر حول العلاقة بين مخرجات التعليم أو سوق العمل فبقدر ما أرى أسبقية

للمحور الثالث العلاقة بين التعليم والتنمية عن المحور الثالث الذي يتناول العلاقة بين مخرجات التعليم وسوق العمل فإني أقترح ضم المحور الثاني ضمن المحور الثالث في محور واحد فقط يتناول العلاقة بين التعليم والتنمية على أن نتناول العلاقة بين مخرجات التعليم وسوق العمل كمحتوى للعلاقة بين التعليم والتنمية واعتباره آلية للتواصل بين طرفيها.

ثم عند تناولي هذا الموضوع لابد أن أشير إلى بحث تقدمت به إلى ندوة التعليم العالي والتنمية التي عقدت بجامعة الفاتح خلال الأيام السابقة الذي استهدفت الوقوف على شكل العلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الجماهيرية وذلك بالاستناد إلى البيانات و الاحصائيات ذات العلاقة بسوق العمل ومخرجات التعليم العالي خلال السنوات السابقة .

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أكدت في مجموعها على وجود خلل كبير في العلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في ليبيا وهذا ما يعنى تدني مشاركة مخرجات التعليم العالي في عملية التنمية أي تدني مستوي التفاعل والتواصل بين التعليم والتنمية و القصور في السياسات التعليمية ، كما أن الدراسة قد توصلت إلى جملة من التوصيات يغلب عليها الطابع التفاؤلي استند في مقدمتها إلى جملة من المعطيات الإيجابية المتوفرة في الاقتصاد الليبي خاصة تلك التي تبلورت أخيراً .

إلا أن ما طرحه الدكتور عبد النبي من بيانات وإحصائيات حول هيكل التعليم الثانوي التخصصى واتجاهاته في السنوات الأخيرة وعدم إشارته إلى أية سياسات تعليمية واهنة قد تعمل على تصحيح الاختلافات التي أشار إليها والمتوقع تفاقمها مستقبلاً في ظل البيانات الإحصائية التي تم طرحها قد يؤدى إلى انخفاض مستوى التفاؤل الذي سيطر على ورقتي البحثية المشار إليها .

كما تؤدى في المقابل إلى صعوبة اختصار الزمن اللازم لتصحيح العلاقة بين مخرجات التعليم وعملية التنمية وما يترتب عليه من تزايد الأعباء المادية والاجتماعية على الاقتصاد الليبي في السنوات القريبة القادمة .

ولهذا فإن إيجاد السياسات اللازمة والناجعة لتصحيح وتفعيل العلاقة بين مخرجات ومتطلبات التنمية قد أصبحت ضرورة ملحة خلال هذه الآونة التي تتزامن مع جملة المعطيات الإيجابية الأخيرة والتي منها نجاح الجماهيرية في تجاوز مشاكلها السياسية مع القوى

الاقتصادية في العالم ، إضافة إلى المساحة الاقتصادية الكبيرة التي منحت للقطاع الأهلي للمشاركة في النشاط الاقتصادي .

د. عبد الرحمن الأزرق

الملاحظة الوحيدة هي أن التنمية التي نعتمد فيها على المؤسسات العامة للدولة وحدها لا تكون كافية لتحقيق التنمية الشاملة ، بل لا بد من الاهتمام بدرجة كبيرة بالقطاع الخاص في المرحلة القادمة كالشركات والتشاركيات والأفراد ، وأعتقد أن تشجيع الاستثمار المحلي والقطاع الخاص في مختلف المجالات الاقتصادية والخدمية والإنتاجية سيساهم بدرجة كبيرة في تحقيق التنمية البشرية ، ويكون له الدور الأكبر في تشغيل نسبة كبيرة من مخرجات التعليم العالي الذين تقذف بهم الجامعات والمعاهد العليا كل عام ، ولا يجدون وظائف أو أعمالا في المجتمع خاصة إذا عرفنا أن المؤسسات وشركات القطاع العام تعاني من مشكلات إدارية ومالية وإنتاجية عديدة وأصبحت غير قادرة على المنافسة والصمود أمام سياسة الانفتاح في الأسواق العالمية.

أ.موسى الأشخم

لدىّ تعليق بسيط على ما قاله د. علي الماقوري . ركز د. علي على التعليم العالي وهذا التركيز له مايبرره ولكن أنا مع التركيز على التعليم المتوسط أو التعليم المهني وذلك لإن سوق العمل الليبي ينقصه المهني أكثر مما ينقصه المتخصص أو المتخرج من مؤسسات التعليم العالي.

أنا أكاد أفسر مسألة عدم إقبال الليبيين على التخصصات المهنية تفسيراً اجتماعياً يذهب به إلى احتقار العمل المهني والعضلي ويمكن لكوننا بدوا كما يقول د. علي الوردي في كتابه طبيعة المجتمع العراقي فهو يرى أن البدوي يحتقر المهن الحرفية لأنها تقيد من حرية الشخص والبدوي يعتز بحريته ويفتخر بأنه لا يقبل حتى عبودية المكان وهو المتعود على الترحال ، ويرى أن العمل المهني والحرفي وضيع ، ويفضل عنه أعمالا أخرى كالغزو في العصر الجاهلي ، والتجارة وتربية الحيوانات في العصر الحاضر ، وأكاد أجزم أن احتقار العمل العضلي والمهني مازال سائداً في مجتمعنا ومن ثم لدينا أعداد كبيرة من المهندسين و أعداد أقل من المهنيين في قطاع النفط على سبيل المثال أو في أي قطاع آخر فلا تجد في ورش إصلاح السيارات أعدادا كبيرة من المهنيين الليبيين غير أنك تجد أعدادا لا بأس بها من المهندسين والمتخصصين في الهندسة

الميكانيكية أو الهندسة الصناعية الخ . والمسألة الثانية تتعلق بالتدريب والتأهيل حيث ينقصنا لتغذية سوق العمل و تلبية متطلبات المجتمع الليبي، التدريب أثناء العمل وهو ما يسمى بالإنجليزية On the Jop Trainng وهو فعلاً ينقصنا كثيراً وكذلك التأهيل المهني لغرض استيعاب البطالة الهيكلية وتسهيل مسألة انتقال العمالة من مؤسسة إلى أخرى او من قطاع إلى آخر ، وخاصة بعد الاستغناء عن العمالة في الجهاز الإداري وحين يتم الاستغناء عن بعض العاملين في القطاع الإداري ينبغي أن يتزامن معه عمليات تأهيل مهني واسعة بحيث يتأهل المستغنى عنه في القطاع الإداري للانتقال إلى قطاع مهني آخر أو إلى أي عمل آخر بحيث يستوعبه سوق العمل.

د. علي فرفر

تعليق بسيط على التعليم وسوق العمل . أنا لست اقتصاديا ومن ثم لا أخفي عنكم أنه لا يعجبني كثيراً تعبير سوق العمل الذي درج على الألسنة في الآونة الأخيرة ، كأن واجبنا نحن كمجتمع أن نعلم الأفراد ثم نلقي بهم في خضم بحر متلاطم الأمواج اسمه سوق العمل ، من يجد العمل في هذا السوق فهو رابح ومن لم يحصل على العمل فهو خاسر وكأن المسألة مسألة حظوظ وأقدار مثل القمار تماماً . نحن في المجتمع الجماهيري من الناحية الفكرية نتعامل مع التعليم و العمل و التنمية على أنها حقوق إنسانية لابد من تلبيتها ولابد من اتخاذ كافة السبل لجعلها مكفولة للجميع ، وهذا هو التحدي الذي يواجهنا والذي يجب على ذوي الخبرة أن يكون لهم مقترحات بشأنه من أجل أن تتدارسها المؤتمرات الشعبية صاحبة السلطة والسيادة .

أما سوق العمل فهو ليس مجرد تعبير اقتصادي كما يزعم أحياناً لأن سوق العمل تحدده اعتبارات سياسية ونفسية واجتماعية . نحن نتحدث الآن عن سوق العمل وكأن الناس الذين يتخرجون من المؤسسات التعليمية في الجماهيرية سيعملون داخل المؤسسات الخاصة أو التشاركية أو العامة داخل الجماهيرية ؛ بيد أن سوق العمل في ظل الفضاءات الإقليمية التي تتشكل وفي ظل العولمة و في ظل المنظمات الاقتصادية الدولية كمنظمة التجارة العالمية لم يعد سوق العمل في ليبيا بل في الاتحاد الأفريقي وفي أي مكان آخر ، كما أن سوق العمل في ليبيا لا يمكن أن يكون حكراً على الليبيين .

لذا إذا وضعت خططاً للتعليم وكأنك تريد أن تلبي احتياجات السوق الليبي

فالتخطيط بهذا المعنى غير واقعي وغير منطقي منذ البداية . أعتقد أن هذه الاعتبارات لابد أن نتوقف عندها عند مناقشة هذه المسائل .

د. على الماقورى

رداً على ما تقدم به أ. موسى من تعليق عن الدراسة التي قمت بها على التعليم العالي والتنمية يعيدنا إلى العلاقة بين مخرجات التعليم العالي والتنمية الدافع وسبل التطوير . أقول بأن تركيز الدراسة على التعليم العالي كان منسجما مع موضوع الندوة ومحاورها ثم إن التعليم العالي هو الأقرب إلي سوق العمل هذا بالإضافة إلى بروز التخصصات يتم بشكل أوضح وإمكانات مساهمة مخرجاته في عملية التنمية وتغذية متطلبات النشاط الاقتصادية هي في العادة أقوى وأكثر فعالية من غيرها ، ثم إن تكلفة التعليم العالي مرتفعة جداً إذا ما تم مقارنتها بتكاليف التعليم في المستويات السابقة من التعليم العالي .

هذه تعطينا المبررات التي في مجملها كافية للتركيز على التعليم العالي والتأكد من سلامة السياسات المسيرة له ، فالقضية قضية أولويات وليست عملية تجاهل ثم ووفقاً لهيكلية التعليم الجديدة في الجماهيرية بأن الفصل بين التعليم العالي وغيره من المستويات التعليمية أصبحت أقل جدوى من السابق .

أما فيما يخص استخدام مفهوم أو مصطلح سوق العمل في أدبيات الندوة المشار إليها أو في هذه الحلقة وغيرها من المناشط العلمية التي تعاملت مع نفس الموضوع فإن مفهوم سوق العمل لم يتجاوز فقط كونه الوعاء لاستيعاب مخرجات التعليم أما عن العوامل المؤثرة في حركته أو العوامل المحددة له باعتباره ظاهرة اقتصادية والسياسات المنظمة له فهي كما تعلم مختلفة من فلسفة اقتصادية إلى أخرى ومن نظام اقتصادي إلى آخر .

وأنا لا أخفي عليكم بأنه كان هناك نوع من المعاناة عند العمل ، الندوة ومحاورها واختيار المفاهيم المستخدمة وكان أبرزها مفهوم سوق العمل لهذا يمكن ملاحظة ذلك عند التردد في استخدام مفهوم سوق العمل فقد كان يقدم محور مفهوم سوق العمل وفي جانب آخر تلاحظون مرادفا تحت اسم آليات النشاط الاقتصادي ، لهذا فإن مهمتنا ومهمة المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر وكليات الاقتصاد في الجماهيرية تحديد مفهوم سوق العمل أو تحديد مصطلح مناسب يعبر عن الوعاء الذي يضم جميع المشاركين في النشاط الاقتصادي بالمجتمع سواء كان النشاط إنتاجا سلعيا

أو خدميا وفي إطار رؤية الفكر الجماهيري.

أما فيما يخص ما تم طرحه بأن هناك إمكانية لاستيعاب الخارجين عن سوق العمل داخل الفضاء الأفريقي ما أرى بأن هناك إمكانيات لاستيعاب الخارجين عن سوق العمل أو العاطلين ضمن آليات فاعلة منطلقة من الجماهيرية .

وفي إطار الفضاء الأفريقي فإني أعتقد أن الاقتصاد الليبي هو الأقدر والأقرب والأكثر تأهيلاً لاستيعاب أعداد كبيرة من مخرجات التعليم إذا ما تمت مقارنته بباقي الاقتصادات الأفريقية التي تعاني من مشاكل اقتصادية متعددة ومزمنة .

د. عبد النبي أبوغنية

أنا أؤكد ما قاله أ. موسى بالنسبة للتعليم المتوسط ، فقط معلومة تأكيدية لأن التعليم والتأهيل المتوسط ربما من ناحية الكم نحتاج إلى كم أكبر من حملة المؤهلات المتوسطة بغض النظر عن التكلفة ، أعطيك مثالاء المهندس الواحد يحتاج إلى ثلاثة مساعدين ممّن يسمون الفنيين المهرة ويحتاج إلى خمسة عمال مهرة إذن أنا عندما أنظر إلى التعليم واحتياجات سوق العمل فأنا أعد مهندسا واحدا وثلاثة مساعدين من المعاهد العليا وخمسة عمال مهرة من المستوى الأساسي أو المتوسط ومن ثم يجب عدم إهمال اعداد الفنيين في سوق العمل من حملة المؤهلات المتوسطة في الجماهيرية حالياً ربما لدينا أعداد ضخمة من حملة المؤهلات العليا ولكن لدينا ندرة في حملة المؤهلات المتوسطة والتكاليف تختلف من تخصص آلى آخر .

أ. موسى الأشخم

أقترح عليكم الانتقال إلى المحور الأخير وهو التعليم والسياسات الأمريكية في المنطقة العربية. في الواقع بعد 11 سبتمبر 2001 ف والحدث الذي حصل فيه اهتم صناع القرار وصناع السياسات في الولايات المتحدة الأمريكية بمسألة التعليم في البلدان العربية وبعضهم رأى أن الخلل قد يكمن في التعليم والمناهج التعليمية في البلدان العربية الإسلامية ،هذه المناهج على حد تعبيرهم قد تخرج أو تساهم في تخريج إرهابيين بنفس الطريقة التي تخرج بها أسامة بن لادن وغيره من الأسماء التي تتداول في الإعلام أو يتداولها صناع القرار وصناع الفكر في الحوزات الفكرية في الغرب ورأوا أنه ينبغي إحداث تغيير جوهري في المناهج التعليمية في البلدان العربية إذا أرادوا أن يتخلصوا من مسألة تخريج الإرهابيين ، فهذه المسألة أيضا تلقي بظلالها على موضوعنا موضوع

هذه الندوة وأرى أنه ينبغي أن نوليها بعض الاهتمام.

د. على فرفر

هذا المحور لا أعتقد أنه يجب أن يربط بأحداث 11 سبتمبر أو ما حدث من تطورات سياسية بعد ذلك . هذه سنة السياسة الدولية والعلاقات الدولية في كل آن وفي كل وقت أن تعمد كل دولة قوية إلى محاولة التأثير فى سياسات غيرها من الدول الأخرى وأن توجهها بشكل يخدم مصالحها .

لكنه من الخطأ أن نمارس سياساتنا التعليمية في ظل ردود أفعال لما يريده السياسيون الأميركيون أو غيرهم في المنطقة العربية . نحن يجب ألا نشكل سياساتنا التعليمية لكي تكون مجابهة أو معارضة أو مؤيدة أو مناقضة أو مخالفة لسياسة أية دولة أخرى .

نحن لدينا رؤى ولدينا احتياجات ولدينا خطط على المستوى المحلي والعربي الأفريقي و العالمي وهي ما يجب أن توجه سياساتنا التعليمية بغض النظر عن أية اعتبارات أخرى لأنك تخطئ دائماً إن حاولت أن تجاري الآخرين في التخطيط السياسي أو الاقتصادي أو الثقافي أو غيره لأن قناعات الآخرين تتغير وسياساتهم تتغير ولا يمكن لأي دولة لديها نضوج سياسي وفكري أن تجعل سياساتها مجرد ردود أفعال لما يريده الآخرون فالأمر يتعلق بنا نحن قبل أن يتعلق بالأميركيين أو غيرهم .

د. عبد الرحمن الأزرق

إضافة إلى ما ذكره د. على فرفر و د. على الماقورى ، فإن مجتمعنا العربي الإسلامي لابد أن تكون له رؤية خاصة تنطلق من ثقافته العربية الإسلامية وهويته الذاتية ويتبلور ذلك في وضع استراتيجية تربوية وتعليمية تستجيب للوضع الراهن والمتغيرات الدولية ، ويبدو أن السياسة الأمريكية بدأت تلعب دوراً واضحاً ومفضوحاً على الجانبين التعليمي والثقافي ، فعلى المستوى التعليمي تنادى بإجراء تعديلات في المناهج الدراسية في الدول العربية بما يتماشى مع سياستها وأهدافها المنطوية تحت مفهوم الإرهاب كما تراه وتفسره بطريقتها الخاصة ، وقد استجاب الكثير من أقطار الوطن العربي لهذا الطلب ، وهناك أقطار أخرى في طريقها إلى ذلك .

وأما الجانب الآخر وهو الثقافي فهي تروج لثقافتها من خلال الوسائط الإعلامية المتعددة والفضائيات ، فقد تم افتتاح محطات فضائية أمريكية في الخليج العربي وتدعو للعولمة والمبادئ والأفكار الأمريكية وفرض الإصلاح

على الوطن العربي ومحاربة الإرهاب بالمفهوم الغربي .

والسؤال هنا: كيف السبيل إلى مواجهة هذه السياسة الأمريكية في المنطقة ؟ وهل أقطار الوطن العربي قادرة على المواجهة والتحدي ؟

لا أعتقد أن كل قطر عربي بمفرده قادر على مواجهة هذه التحديات ، بل يتطلب الأمر جهدا جماعيا قوميا موحدا ينطلق من استراتيجية عربية واحدة تتحدد فيها السياسات وترسم فيها الأهداف ، ويتوحد الجهد لمواجهة هذا التيار الجارف وبخاصة في جانبه الإعلامي الذي يروج لنعت الإسلام بالإرهاب ، ويبث الروح العدائية ضد المسلمين ، ويحاول أن يقنعنا ويقنع الآخرين بمفهوم الإرهاب الذي تصوره ، فكل من هو ضد أمريكا فهو إرهابي ، وهي التي تمارس الإرهاب في العراق وأفغانستان وتساعد إسرائيل على قتل الفلسطينيين كل يوم ، وهكذا بما تجنده أمريكا من إمكانات ووسائل إعلامية في خدمة مخططاتها جعلت العرب يتفرجون على ما يحدث في فلسطين والعراق على أنه محاربة الإرهاب وحولت مفهوم المقاومة الشرعية إلى مفهوم الإرهاب والإرهابيين .

د. عبد النبي أبو غنية

في هذا المحور التعليم والسياسات الأمريكية في المنطقة العربية أريد أن أذكر أن أحداث الحادي عشر من سبتمبر أوضحت الأمر بشكل مكشوف وواضح ، لكن لو رجعنا إلى الكتاب الذي صدر عن نيكسون أعتقد أن العدو الأول كان الاتحاد السوفياتي ، وبعد انهيار الاتحاد السوفياتي أصبح الإسلام هو العدو الأول الذي يشكل خطورة على الغرب لذا أعتقد أن الإسلام أصبح كعدو صريح بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر فأصبح يشكل خطراً ومصدراً للإرهاب ، الحقيقة إن عدم فهم الدين الإسلامي من قبل الغرب هو الذي أدى إلى التصور الخاطئ بأن الإسلام مصدر الإرهاب ونحن في الجماهيرية تتميز مناهجنا و تعليمنا بكونها متوازنة وعلى سبيل المثال حتى عندما درس أبناءنا الآيات القرآنية في منهج مرحلة التعليم الأساسي والمتوسط نأخذها وفق منهجية معتدلة تتجنب الغلو في الدين.

ولكن أعتقد في خصوصية كل دولة أنها تدرس هذه المواد في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالرؤيا التي تراها ، وأنا اشير هنا على سبيل المثال إلى أن دول أوروبا والولايات المتحدة تدرس الدين كمادة أساسية وربما لما نرى محتوى

Relegn يستمر معهم من الروضة إلى الجامعة حتى Relegn الدين يدرس في الجامعة ، بالنسبة للتاريخ مادة أساسية أيضاً تدرس في الابتدائية والثانوية وكذلك في الجامعة وربما عملية عدم الفهم وربما لإيصال فكرة بطريقة أو بأخرى مناهج العالم الإسلامي حقيقة هذا يشكل تدخلا في خصوصية مهمة جداً في حياة الشعوب ولكن يجب أن نعى المرحلة هذه بحيث لا يكون هنالك مغالاة في أمور الدين وغيرها فعلى سبيل المثال برزت الآن فكرة حقوق الإنسان وحتى عندما جاءت Amnesty international منظمة العفو الدولية للجماهيرية وتم الاجتماع بهم وقالوا سيسألون عما هي حقوق الإنسان في المناهج الليبية فالحقيقة ربما تكون بشكل غير ظاهر ، عندما نأتي إلى حقوق الإنسان سواء كان فيما يتعلق بحقوق المرأة والقرآن يؤكد على حق المرأة وبالنسبة للضعفاء وغيرهم هذه جميعها في حقوق الإنسان وفي نفس الوقت نحن عندنا بالنسبة للفكر الجماهيري في التعليم الأساسي والثقافة السياسية لمرحلة التعليم المتوسط نأتي للوثيقة الكبرى لحقوق الإنسان ، ونأتي لعدة أمور فنجد بالنسبة لحقوق الإنسان مراعاة لدينا ربما ليس بالطريقة التي يرونها هم ولكن نحن وضعناها في قالب يتمشى مع ثقافتنا وموجود هذا الكلام فاعتقد أننا نحن الموجودين في الجماهيرية استطعنا بغض النظر عن ضغوطهم مع أننا كنا في خط الدفاع الأول المواجهة الأولى مع الامبريالية لأكثر من عشرين سنة ولكن في نفس الوقت بالرغم من هذه المواجهة كانت نظرتنا للأمور نظرة عقلانية ونظرة بدون انصياع للقوة حتى إذا كان فيه إرهاب علينا فنحن لم نقف ونستجب لهذه الرغبة ولكن عملناه بقناعة أنا أعتقد حتى لما صدرت الوثيقة الخضراء الكبرى لحقوق الإنسان لم تكن منطلقة من حاجة قسريه ولكن منطلقة من إيمان بأن الإنسان له حقوق معينة يجب أن يحصل عليها وكذلك نعتقد أن التعليم يحاولون أن يضغطوا ولكن كما قال د. على : إن العملية يجب أن تكون جماعية يجب أن تكون هناك استراتيجية للتربية العربية يجب أن تكون هناك استراتيجية للتعليم بشكل عام ونحن وللأسف في العالم العربي فشلنا حتى في توحيد تدريس العلوم ليس في العلوم الاجتماعية فحسب بل فشلنا حتى في توحيده الرياضيات وللأسف من سنة 1991 ف على مستوى الاتحاد المغاربي إلى هذه اللحظة فحسب فشلنا فى أن نضع منهجا موحدا في العلوم أو في الرياضيات ربما منذ مدة

ثلاث سنوات اجتمعنا في الاتحاد المغاربي ونأخذ درسا في القراءة فقط ولكن للأسف لم يحقق ذلك .

أ. موسى الأشخم

أنا أرى أن التدخل الأمريكي في المناهج التعليمية العربية الإسلامية هو تدخل يهدف إلى تهميش الحضارات الرافضة للهيمنة الأمريكية بعد انهيار الاتحاد السوفيتي لذا فإن صناع القرار وصناع الفكر وصناع السياسات في أمريكا جهدوا في البحث عن أعداء محتملين للهيمنة الأمريكية ووجدوا في الإسلام أو حتى في الأديان الأخرى أو الثقافات الأخرى التي يمكن أن ترفض الذوبان في الثقافة الغربية ضالتهم . إن أحداث 11 سبتمبر في تقديري لا علاقة لها بالإسلام أو المناهج التعليمية الدينية بل هي تعبير عن رفض للهيمنة الأمريكية التي تجلت بوضوح في أعقاب انهيار الاتحاد السوفيتي ، فالولايات المتحدة احتكرت القوة والمال وأصبحت قوة إمبريالية تفرض هيمنتها على العالم ، وأي عمل عنفي يستهدف الولايات المتحدة يعبر عن الرفض لاحتكار القوة و الهيمنة على العالم بغض النظر عن هوية المنفذين الدينية أو القومية فالمستضعفون و المضطهدون سيقامون الهيمنة والاضطهاد بعض النظر عن انتماءاتهم الدينية فالألوية الحمراء والجيش الأحمر الياباني ومنظمة العمل المباشر كل هذه المنظمات مارست جميع أعمال العنف ضد الإمبريالية دون أن يدين المنتمون إليها بالإسلام ، إن الضغوط التي تمارس من قبل الإدارة الأمريكية على الحكومات العربية لغرض إحداث تغيير في المناهج يهدف إلى تعطيل مقومات ووسائل المقاومة في الثقافة العربية والإسلامية للمشروعات الإمبريالية الأمريكية ، ما قلته لا يعني تزكية ما حدث في 11 سبتمبر غير أنه ينبغي عدم الاستجابة للضغوط الأمريكية للتدخل في السياسات التعليمية في البلاد العربية والإسلامية و أتفق هنا مع د. على فرفر في أنه ينبغي أن تخدم سياساتنا التعليمية مصالحنا القومية ومصالحنا الإسلامية ولا نسمح بأن تخدم سياساتنا التعليمية المصالح الأمريكية بهذه المنطقة .

مجلة دراسات

شكراً لكم جميعاً و نثمن عالياً حضوركم وتلبيتكم هذه الدعوة .

أدب
ولغة

دلالة العلامة الإعرابية في القران الكريم

د . عائد كريم علوان

المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر
إدارة الدراسات والبحوث والشؤون العلمية
منح التميز الأكاديمي

يهدف هذا البرنامج إلى توفير الفرص للباحثين النابغين في مجالات تخصصهم ، والحاصلين على شهادة الدكتوراه ، للعمل مدة سنة كاملة في المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر حيث سيزيد ذلك من معارفهم ويثري تجاربهم في مجالي البحوث (و/او) التدريس .ومن المتوقع أن يمكن المستفيد من المنحة من نقل معارفه الجديدة وأساليب وفلسفات التدريس والبحوث التي اكتسبها الى وطنه .كما يتوقع أن يساعد البرنامج في تقوية العلاقة وزيادة درجة التعاون بين المؤسسة المضيفة للحاصل على المنحة (المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر) ومؤسسته الأصلية .

موعد بدء البرنامج وطبيعة المنحة :

يقدم المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر منحاً مالية للعلماء والأكاديميين الحاصلين على شهادة الدكتوراه في مختلف التخصصات ، والمتميزين علمياً ، تغطي تكاليف المعيشة مدة عام كامل ، بالإضافة إلى قيمة تذاكر السفر والعلاج الأساسي . آخر موعد لتلقي الطلبات هو 2005/6/30 ، وسوف يتم إشعار الفائزين نهاية شهر هانيبال(أغسطس) 2005.

الشروط :

الشروط الواجب توافرها في المرشح :-

1- أن يكون عاملا حالياً في إحدى الجامعات .
2- أن يكون حاصلاً على شهادة الدكتوراه .
3- أن يكون له سجل أكاديمي متميز يتضمن بحوثاً منشورة في مجلات علمية محكمة .
4- أن تكون له خبرة تدريسية جامعية لا تقل عن ثماني سنوات .
5- أن يقدم مشروعاً مدته أثنا عشر شهراً لنشاطات في مجالات البحوث (و/أو) التدريس الجامعي مزمع القيام بها .
6- أن يكون حاصلا على إجازة تفرغ علمي (بمرتب أو بدونه) من جامعته الأصلية
7- أن يكون لائقاً من الناحية الصحية .

إجراءات التقديم :

- تقدم الطلبات بنماذج طلب المنحة المعتمدة لدى المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر التي تتوفر لدى إدارة الدراسات والبحوث والشؤون العلمية بالمركز وعلى موقعه الإلكتروني وعنوانه :

(www.greenbookresearch.com)

يجب أن تصل الطلبات إلى المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر في موعد أقصاه 2005/6/30 ، أمّا الطلبات المتأخرة عن الموعد فلن يتم النظر فيها

- ترسل الطلبات إلى العنوان التالي : المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر - إدارة الدراسات والبحوث والشؤون العلمية هـ 3403691 / بريد مصور 3403586 - صندوق بريد 80984 زاوية الدهماني- طرابلس أو عن طريق البريد الإلكتروني للإدارة:

(Derassat@greenbookresearch.comEmail)

- تعلن النتائج في هانيبال/ أغسطس (2005 ف) .

شروط التقديم

- أن يكون المتقدم عضواً بهيئة التدريس بإحدى الجامعات.
- أن يكون المتقدم حاصلاً على درجة الدكتوراه (الإجازة الدقيقة)
- أن يكون للمتقدم سجل أكاديمي متميز ، وأن يكون قد نشرت له أبحاث أو دراسات في دوريات معروفة.
- لا تقل خبرته في التدريس الجامعي عن ثماني سنوات
- أن يقدم مقترحاً تفصيلياً لنشاطه البحثي والتدريسي المقترح خلال مدة الإجازة .
- أن يقدم ثلاث توصيات علمية مناسبة اثنتان منها على الأقل من شخصيات خارج المؤسسة التي يعمل بها المتقدم
- تقديم سيرة ذاتية مفصلة

دلالة العلامة الإعرابية في القرآن الكريم

أ.د. عائد كريم علوان
المعهد العالي لاعداد المعلمين / الزاوية

الأعراب -عند النحاة- أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل[1] فالظاهر نحو لم يكتب زيد ورأيت زيداً ومررت بزيد والمقدر نحو حضر الفتى وساعدت الفتى ومررت بالفتى، والعلامات الإعرابية الأصلية هي الفتحة، والضمة والكسرة والسكون وتوجد علامات فرعية تنوب عنها ، وهي معروفة معدودة في كتب النحاة.
والعلامة الإعرابية إحدى القرائن التي تدل على معنى وعلى وظيفة الكلمة في الجملة نحو "درس زيد علياً "..

وقد تحول المعنى إلى الضد ، فالضمة جعلت الخليفة يأمر بقطع عنق الشاعر، والفتحة أنقذته وأمرت له بجائزة، فيروى أن الشاعر شبيب بن زيد الخارجي أنشد البيت:

ومنا سُويدُ والبطينُ وقعنب
ومنا أمير المؤمنينَ يزيدُ

برفع كلمة أمير خبراً لـ يزيد أي يزيد هو الخليفة وعلى هذا فالشاعر لا يعترف بخلافة الأمويين ولما سأله عبد الملك بن مروان عنه قال نعم أنا قائله، ولكنني لم أقله بالرفع، وإنما قلته بنصب كلمة أمير وبها يصبح أمير منادى يكون المعني منا سويد والبطين وقعنب ويزيد يا أمير المؤمنين وبهذا المعني فالشاعر يعترف بخلافة عبد الملك وإمارته، ويفتخر بقومه فلان وفلان... لهذا عفا عنه الخليفة ووصله[2].

وللعلامة الإعرابية في القرآن الكريم دلالات متنوعة وكثيرة سأشير إلى ما يوفقني الله إليه.

1- تعيين وظيفة الكلمة في الجملة أ فاعلاً أم مفعولاً أم غير ذلك ؟ ومنه قوله تعالى: "وكلّم اللهُ موسى تكليما ".[3]

الله هو المكلم وهو الفاعل، وموسى هو المكلم -بفتح اللام- وهو المفعول به وقرأ إبراهيم، ويحيى بن وثاب وكلم الله ، بالنصب[4] فيكون موسي هو الفاعل وهو

المتحدث ، ولفظ الجلالة هو المفعول به وهو المتحدث إليه.. ومن ذلك قوله تعالى: "إنّما يَخْشَى اللهَ مِن عبادِهِ العُلماءُ "[5].

بنصب لفظ الله ورفع لفظ العلماء فيكون المعني العلماء يخشون الله لمعرفتهم بطلاقة قدرته، وفي قراءة عمر بن عبد العزيز وأبي حنيفة رفع الله ونصب العلماء على تأويل إنما يجلهم ويعظمهم كما يجل المهيب المخشي من الرجال بين الناس من جميع عباده[6].

2- الدلالة الزمنية:

قرائن في اللغة العربية كثيرة منها شكل الفعل ونوع الأداة وبعض الألفاظ الخاصة به.. وقد تكون العلاقة الإعرابية دليلاً عليه تقول مثلاً "إذن تنجحُ " برفع الفعل إذا كان نجاحه في الحال ، وتقول : إذن تنجح بالنصب إذا كان النجاح في المستقبل وتقول: سرت حتى أدخل المدينة بالرفع إذا قلتها وأنت في حالة دخول، وتقولها بالنصب إذا كان دخولك في المستقبل، وأنك لمّا تصل إلى المدينة، وقد أشار النحاة إلى شيء من هذا[7].

حتى ذهب بعضهم إلى أن المتكلم ينصب الفعل إذا أراد أن يخصه بالمستقبل ومن ذلك قوله تعالى: "وزُلْزِلوا حتّى يقُولَ الرّسُولُ والذينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ الله [8]".. بالرفع والنصب، وعلى الرفع يكون القول في الحال، وعلى النصب يستمر الزلزال إلى المستقبل إلى أن يقول الرسول، ويكون الزلزال مع النصب أطول منه في الرفع.. ومثله: قل للمخلفين من الأعراب ستدعون إلى قوم أولي بأس شديد تقاتلونهم أو يسلمون[9] " فيكون" "يسلمون" في حالة رفعه معطوفاً على تقاتلونهم "أي لا بد من أحد الأمرين إما المقاتلة أو الإسلام ولا ثالث لهما أي أن القتال لا يقع إن أعلنوا إسلامهم وفي قراءة أُبي " أو يسلموا "[10] أي يقع القتال ويستمر إلى أن يسلموا وعلى هذا فجميع الأفعال المنصوبة في القرآن الكريم وفي غيره يراد بها المستقبل.. ومن ذلك المناظرة الشهيرة بين الفقيه أبي يوسف والكسائي: إذا جاءك رجل وقال لك: عمرو قاتلٌ زيداً، بتنوين قاتل- ونصب- زيداً- وقيل لك، عمرو قاتلُ زيدٍ، بعدم تنوين- قاتلٌ- وإضافته إلى زيد فعلى أي منهما تحكم؟ فسكت الفقيه، وبدأ الكسائي يشرح له: فقال مع التنوين يكون عمرو بريئاً لأنه لم يقتل بعد ومع الإضافة يكون مجرماً لأن القتل قد وقع منه لأن اسم الفاعل المنون يدل على الاستقبال ، وغير المنون يدل على المضي[11].

ويبدو أن النحاة أخذوا هذه الدلالة

الزمنية في اسم الفاعل من تنوينه مع كلمتي غداً، ويشاء في قوله تعالى: ولا تقولن لشيء إني فاعل ذلك غداً إلا أن يشاء الله[12].

3- الدلالة على الثبوت أو التجدد:

الاسم لفظ مجرد من الزمن والفعل ولفظ مقرون بزمن أي: حدث وزمن، وما فيه زمن يتجدد، لأن الزمن متجدد، وما يخلو من الزمن لا يتجدد، لذلك قال النحاة: الجملة الاسمية تدل على ثبوت والفعلية تدل على الاستمرار والتجدد، وصفة الاسمية ثابتة، والفعلية متجددة ، وما فيه صفة ثابتة أقوى مما فيه متجددة، وزيد فقيه معناها أصبح فقيهاً، وزيد يتفقه لم يكتمل الفقه عنده ومازل يتعلمه ومثله (هذا متعلم) أي اكتمل تعليمه و"هذا يتعلم" أي لم يكتمل، ومازال يعالج العلم ويدرسه. "وزيد معدود في جملة الفقهاء في قولنا له" علم علمُ الفقهاء، برفع علم الثانية وهو يتعلم الفقه في نصب تلك اللفظة نحو" له علم علمَ الفقهاء، لأن النحاة يقدرون فعلاً ناصباً لـ "علم" الثانية، والفعل يدل على التجدد، وعلى ذلك قالوا إن: كرم زيد يتجدد في النعت المقطوع إلى النصب نحو "مرت بزيد الكريمَ لأنهم يقدرون فعلاً نحو "أعني" وأن كرمه ثابت إذا قطع إلى الرفع نحو "مررت بزيدِ الكريمُ ، لأنهم يقدرون اسماً مبتدأ أي" هو الكريم "فيكون جملة اسمية والاسمية ثابتة والفعلية متجددة والاسمية أقوى من الفعلية، ومع النصب يتجدد الكرم أي أن الكرم يحصل من محدثه غالباً لا دائماً، ومع النصب يتجدد الكرم أي أن الكرم يحصل من محدثة غالباً لا دائماً ومع الرفع يكون الكرم صفة مغروسة فيه وسجية من سجاياه وطبيعة من طبائعه فهو يكرم دائماً والفرق واضح بين "غالباً ودائماً " غالباً في النصب ودائماً في الرفع[13].. ومن ذلك قوله "الحمد لله " فالحمد في قراءة الرفع ثابت له دائماً، وهي أقوى من قراءة النصب "الحمد لله"[14] لما بيناه. ومنه أن قراءة الرفع في فصبر جميل[15] أقوى من قراءة "أبي" بالنصب فصبراً جميلاً[16] لأنها في الرفع جملة اسمية يكون الصبر ثابتاً ومستقراً وفي الفعلية يكون الصبر متجدداً، وجاء القرآن الكريم بالرفع تعبيراً عن حزن يعقوب العميق وصبره الطويل. ومن ذلك نصب " سلام" ورفعه في القراءة المشهورة في قوله تعالي "ولقد جاءت رسلنا إبراهيم بالبشرى قالوا سلاماً قال سلام"[17].. وقوله سبحانه وتعالى: هل أتاك حديث ضيف إبراهيم المكرمين إذ دخلوا عليه فقالوا: سلاماً قال: سلام قوم منكرون[18].

مع النصب يقدر النحاة فعلاً، فتشكل جملة

فعلية تدل على التجدد، ومع الرفع يقدرون اسماً فتصير جملة اسمية دالة على الثبات فيكون رد التحية أقوى من إلقائها، وأحسن، وهذا ما أمرنا الله به في قوله "وإذا حييتم بتحية فحيوا بأحسن منها أو ردوها "[19] قال الزمخشري: سلاماً مصدر ساد مسد الفعل مستغن به عنه، وأصله نسلم عليكم سلاماً، أما "سلام" فمعدول به إلى رفع على الابتداء وخبره محذوف معناه: عليكم سلام، للدلالة على ثبات السلام كأنه قصد أن يحييهم بأحسن مما حيوه به أخذاً بأدب الله، وهذا أيضاً من إكرامه لهم[20] " ومثل ذلك يقال في قوله تعالى: "وامرأته حمالة الحطب[21] " قرئ بنصب حمالة ورفعها، والنصب على تقدير "أشتم وأذم" والرفع على تقدير وهي حمالة الحطب والرفع اقوى من النصب لكن الزمخشري فضل النصب على الرفع وقال: وقرئ حمالة الحطب بالنصب على الشتم، وأنا أستحب هذه القراءة[22].

ويبدو أن النصب المشهور لا لتقدير فعل الشتم -كما قال الزمخشري ولكنه لكون "أم جميل" لم تنثر الأشواك والحطب دائماً في طريق الرسول عليه السلام وإنما نثرته مرات متجددة، ولم يكن هذا هو ديدنها باستمرار ولو قرئ بالرفع لكان ذلك العمل سجية من سجاياها وطبيعة من طبائعها كأنه خلقة مغروسة فيها، لا شغل لها غير جمع الشوك ووضعه في طريق الرسول، وهذا المعنى غير مراد، لأنها لم تفعله دائماً.

4- الدلالة على مذهب فقهي:

القراءة المشهورة هي نصب "كل" في قوله تعالى: إنا كلَّ شيءٍ خلقناه بقدر[23] فتكون "كل" مفعولاً به للفعل "خلق" على رأي الكوفيين أو لفعل مقدر مثله على رأي البصريين وجملة خلقناه خبر لـ "إن" والضمير "نا" اسمها ولكل الصوفية تمسكوا بقراءة ضعيفة لأبي السمال[24].

فيها رفعت كلمة (كل) وأعربوا: "إنا" حرف مشبه بالفعل واسمه، وكل: خبره، وإذن فالآية هي:

إنا كلُّ شيءٍ بمعنى: نحن كل شيء، وبذلك يثبتون ما يقولون به من الاتحاد أو التوحيد الجوهري بين الله والعالم، فهو سبحانه عين الأشياء[25].

5- الدلالة على الحالة النفسية عند الكافر والمؤمن:

قد يدل الكلام على سريرة المتكلم من خلال جوابه، ألفاظه، معانيه، نبرة صوته أو من خلال ما يرتسم على بشرته في أثناء حديثه، وهذا معروف يستطيع معرفته المتفرس وغيره، ولكن العلاقة الإعرابية قد تكون دليلاً على نفسية الكافر

والمؤمن وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم، قال تعالى في سورة النحل: وإذا قيل لهم ماذا أنزل ربكم قالوا أساطير الأولين[26].

ترددوا في الجواب، ولم يقروا بأنه منزل، ولم يعترفوا بالفعل "أنزل" المتعدى ولم يبق في بالهم فجاء جوابهم برفع "أساطير" على غير نسق السؤال وسمته، أي ما يقوله غير منزل، وهو أساطير الأولين، وهو على عكس جواب المتقين في السورة نفسها، الذين يعترفون بالإنزال، ويصدقون بالفعل "أنزل" الذين لم يترددوا، ولم يتأخروا في الجواب، فنصبوا ما اعتقدوه في أنفسهم، لأن الفعل أنزل "مازال يرن في أسماعهم وآذانهم في قوله تعالى: وقيل للذين اتقوا ماذا أنزل ربكم قالوا خيراً "[27].

قال الزمخشري: فإن قلت "لم نصب" خيراً ورفع "أساطير"؟ قلت: فصلاً بين جواب المقر وجواب الجاحد، يعني أن هؤلاء لما سئلوا لم يتلعثموا، وأطبقوا الجواب على السؤال بيناً مكشوفاً مفعولاً للإنزال فقالوا خيراً، أي أنزل خيراً وأولئك عدلوا بالجواب عن السؤال فقالوا: هي أساطير الأولين، وليس من الإنزال في شيء[28].

6 - الدلالة على النفي والإثبات:

النفي له أدوات معينة إذا دخلت على الكلام فهو منفي وإذا لم تدخل عليه ولم توجد فيه فهو مثبت موجب، وقد يعرف المنفي من المثبت من خلال ما تعطيه العلامة الإعرابية من معنى في مواضع بعينها لها تركيب خاص يكون النصب فيها دالاً على النفي ويكون الرفع دالاً على الإثبات، ويتضح ذلك في قوله تعالى: "ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فتصبح الأرض مخضرة"[29].

قال الزمخشري: فإن قلت: فما له رفع -فتصبح- ولم ينصب جواباً للأستفهام؟ قلت: لو نصب لأعطى ما هو عكس الغرض، لأن معناه إثبات الأخضرار فينقلب بالنصب إلى نفي الأخضرار، مثاله أن تقول لصاحبك: ألم تر أني أنعمت عليك فتشكر؟ إن نصبت فأنت ناف لشكره شاك تفريطه فيه، وإن رفعته فأنت مثبت للشكر[30].

7- الدلالة على حكم شرعي:

الحكم الشرعي يؤخذ من أمور شتى من دلالة الألفاظ المعجمية، وتركيبها، تقديمها وتأخيرها، ذكرها وحذفها أو مما تدل عليه العلامة الإعرابية لارتباطها بالمعنى، ومنه ما ذكر أن الرشيد الخليفة العباسي (ت193هـ) سأل القاضي أبا يوسف ذات ليلة عن حكم الطلاق في نصب (ثلاثاً) أو رفعها في قول الشاعر:

فإن تَرفُقي ياهند فالرفقُ أيمنُ
وإن تَخرُقي يا هندُ فالخرق
أشأم فأنت طلاقٌ والطلاقُ عزيمةً
ثلاثاً ومن يخرُق أعقُ وأظلمُ

فخاف أبو يوسف أن يقع في خطأ لأنها مسألة نحوية فقهية فأخذ المسألة وذهب بها إلى الكسائي، فأجابه بأن الطلاق لا يقع في الرفع، لأنه طلقة واحدة، إذ يقول لها أنت طلاق هذه طلقة واحدة ثم يخبرها بأن الطلاق ثلاث طلقات، وفي النصب يحصل الطلاق لأنه يقول لها منذ البداية أنت طلاق ثلاثاً أي عدد الطلقات فيه ثلاثاً وبه يحدث الطلاق.

ومن ذلك قوله تعالى: وأتموا الحج والعمرة لله "(31) القراءة الشائعة بنصب العمرة فتكون الواو عاطفة، ويكون المطلوب إتمام الحج والعمرة، أي وجوب الحج والعمرة على المستطيع وقرأ الإمام على وعبد الله بن مسعود والشعبي رضي الله عنهم" العمرة لله " بالرفع كأنهم قصدوا بذلك إلى إخراجها عن حكم الحج وهو الوجوب(32).

ومنه أيضاً: "يا أيّها الّذينَ آمنُوا إذا قمْتُم إلى الصَلاةِ فاغسِلوا وَجُوهَكُم وَأيديَكُم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلي الكعبين..."(33).

فمن نصب أرجل عطفها على أيدي واوجب الغسل، ومن جرها عطفها على الرؤوس ومسحها.. ومن رأى أن الواو للترتيب أوجب الترتيب في الغسل والمسح على المذهب الشافعي ومن لم يوجب الترتيب فيها لم يوجب الترتيب في غسل أعضاء الوضوء كالحنفية.. ومن رأى أن الباء تفيد التبعيض يمسح جزءا من الرأس كالشافعية ومن رآها للالصاق أوجب مسح جميع الرأس كالمالكية.. ومن رأى أن "إلى" يدخل ما بعدها في حكم ما قبلها أوجب غسل المرافق ومن رأى غير ذلك لم يتوجب غسلها(34).

8- لفت النظر إلى أهمية شأن أوقلته:

أساليب لفت النظر في العربية كثيرة منها تعابير الوجه والصوت وأدوات النداء والاستفتاح والتكرار وحصر اللفظ بين قوسين أو شارحتين أو المخالفة الإعرابية، ومن ذلك قوله: لكن الراسخون في العلم منهم والمؤمنون يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك والمقيمين الصلاة والمؤتون الزكاة والمؤمنون بالله واليوم الآخر أولئك سنؤتيهم أجرا عظيما(35).

فإن كلمة "المقيمين" جاءت منصوبة مخالفة لسياقها، إشارة إلي أهمية المقيمين الذين هم الأنبياء، وعلو شأنهم مقايسة بالمذكورين قبلهم وبعدهم ومثله قوله تعالى: والموفون بعهدهم إذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء

وحين البأس..[36]

نصب الصابرين إشارة وتنبيه إلى علو قدرهم وخصوصية صفتهم "إظهاراً لفضل الصبر في الشدائد ومواطن القتال على سائر الأعمال[37] والنحاة نصبوا هذا اللفظ بفعل دال على الخصوصية "أعني أو أخص" لكنهم لم يشيروا إلى هذه الأهمية، ولم يبينوا سبب المخالفة الإعرابية فيه.. ومن ذلك رفع "الصائبون" في قوله: إن الذين آمنوا والذين هادوا والصابئون والنصارى من آمن بالله واليوم الآخر وعمل صالحاً فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون[38] تنبيها إلى أن الصائبين "يتاب عليهم إن صح منهم الإيمان، والعمل الصالح فما الظن بغيرهم وذلك أن الصابئين أبين هؤلاء المعدودين ضلالاً وأشدهم غياً[39].

أي أن لفظة "الصابئون" جاءت مرفوعة في آية المائدة (69) ولم تدخل ضمن توكيد "إن" لفتاً للنظر إلي قلة شأنهم بالنسبة للمذكورين وجاءت منصوبة "إن الذين آمنوا والذين هادوا والنصارى والصابئين في آية البقرة (62) لتأخرها، والتأخر يدل على قلة الشأن، وجاءت منصوبة وهي متقدمة "إن الذين آمنوا والذين هادوا والصابئين والنصارى والمجوس.." في آية الحج (17) ودخلت ضمن التوكيد لأن المقام ليس مقام جزاء وثواب كأيتي البقرة والمائدة ويدل على منزلتهم بالمخالفة الإعرابية مرة وبالتأخير مرة أخرى، وإنما هو مقام فصل وشهادة لقوله تعالى في الآية نفسها: "إن الله يفصل بينهم يوم القيامة إن الله على كل شيء شهيد" والله أعلم.

●●

الهوامـــــــــش

(1) ابن هشام، قطر الندى ص45.
(2) ابن قتيبة، عيون الأخبار 155/2، وعبدالكريم الرعيض، ظاهرة الإعراب ص131.
(3) من الآية 164 من سورة النساء.
(4) الزمخشري، الكشاف ص 582.
(5) من الآية 28 من سورة فاطر.
(6) الكشاف 308/2.
(7) شرح ابن عقيل 11-10/3.
(8) من الآية 214 من سورة البقرة.
(9) من الآية 16 من سورة الفتح.
(10) الكشاف 564/3.
(11) معجم الأدباء 177/13، وتأويل مشكل القرآن ص14.
(12) الآيتان 24-23 من سورة الكهف.

(13) تحدث الدكتور فاضل السامرائي بتفصيل عن معاني النحو، في جميع كتبه لا سيما كتاب "معاني النحو بأجزائه الأربعة".
(14) تميم هي التي تنصب المصادر.
(15) من الآية 18 من سورة يوسف.
(16) كشاف 308/2.
(17) من الآية 69 من سورة هود.
(18) الآيتان 25-24 من سورة الذاريات.
(19) من الآية 86 من سورة النساء.
(20) الكشاف 17/4.
(21) المسد 4.
(22) الكشاف 297/4.
(23) القمر 49.
(24) المحتسب 148/2.
(25) شرح نصوص الحكم، عبدالغني النابليس 52/2، وظاهرة الإعراب في النحو العربي ص 203.
(26) الآية 24 من سورة النحل.
(27) من الآية 30 من سورة النحل.
(28) الكشاف 407/2.
(29) من الىية 63 من سورة الحج.
(30) الكشاف 21/3.
(31) من الآية 196 من سورة البقرة.
(32) الكشاف 344/1.
(33) من الآية 6 من سورة المائدة.
(34) ظاهرة الإعراب في النحو العربي ص182-180.
(35) الآية 162 من سورة النساء.
(36) من الآية 177 من سورة البقرة.
(37) الكشاف 133/1.
(38) من الآية 69 من سورة المائدة.
(39) الكشاف، ج 2، ص 632.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. تأويل مشكل القرآن، ابن قتيبة، ت السيد أحمد صقر، ط 1393 هـ.
2. شرح ابن عقيل، ت محمد محيي الدين عبد الحميد، ط 20 القاهرة 1400 هـ
3. شرح نصوص الحكم، عبد الغني النابلسي.
4. ظاهرة الإعراب في العربية، عبد الكريم الرعيض ، منشورات جمعية الدعوة الإسلامية ط1 1988 ف.
5. ظاهرة الإعراب في النح، د. أحمد سليمان ياقوت 1994 ف، مصر
6. عيون الأخبار، ابن قتيبة، دار الكتب 1925 ف.
7. قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، ت محمد محيي الدين عبدالحميد.
8. الكشاف، الزمخشري، دار الفكر.
9. المحتسب في توجيه شواذ القراءات، ابن جني ت على النجي وشلبي القاهرة 1969 ف.

10- معاني النحو، الدكتور فاضل السامرائي دار الحكمة العراق1991.
11- معجم الأدباء، ياقوت الحموي.

عرض
كتب

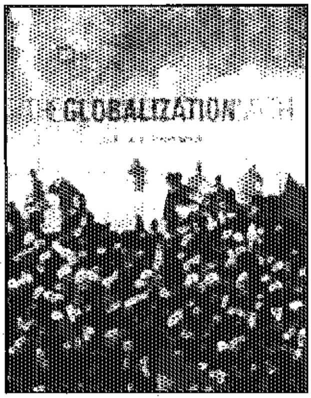
اسطورة العولمة

د . سعدون ناصر

عرض كتــاب

كتاب جديد صدر بعنوان: (أسطورة العولمة)، وهو من تأليف، آلان شيبان، يقال عنه إنه يقلب الأساطير المتداولة عن العولمة رأساً على عقب.

إعداد: د. سعدون ناصر
جامعة الوثيقة الخضراء الكبرى



المقدمـــــــة :

مثلما يثير الكتاب الجديد "أسطورة العولمة"(1) فقد أثارت كتب عديدة قبله اهتمام الأوساط الأكاديمية والإعلامية. ومن الكتب التي أثارت ضجة كبيرة ولا تزال، الكتاب الصادر عن عالم المعرفة في الكويت، تحت عنوان، ما العولمة، الاقتصاد العالمي وإمكانات التحكم، الذي ساهم في تأليفه كل من، البروفسور بول هيرست

البروفسور جراهام طوميسون، وترجمه إلى العربية بهذا العنوان الدكتور فالح عبدالجبار، وقد عالج المؤلفان فيه حدود ومعنى العولمة، من ناحية علاقة هذه الظاهرة بالدولة القومية، إضافة إلى مختلف العمليات الاقتصادية العالمية، كالتجارة الخارجية، والاستثمار الخارجي المباشر، وأسواق المال، والإنتاج، الاقتصادات النامية والعولمة... الخ. لقد وجد الباحثان أن الشركات المتعدية الجنسيات عاجزة من دون قاعدة قومية.

وفي تحليل تأثير العمليات الاقتصادية المعولمة، في الدولة، يرى المؤلفان ، أن هذه التأثيرات متضاربة ومتناقضة، فهي تقلص دور الدولة كجهاز مستقل مهيمن على الاقتصاد القومي، لكنها تتطلب دور الدولة كوسيط بين المجالات ما فوق القومية (الكتل الاقتصادية والمؤسسات الدولية).

1- المصدر موقع الجزيرة على الانترنت ، عنوان الموقع هو WWW. ALjaezeera

والمجـالات مـا دون القـوميـة. وعنـدمـا يـعرضـان سيـر تطـور الاقتصـاد العـالمي وسير تطـور الدولة، ثم تفاعل الاثنين فإنهما يكرسان جـانبا مهماً من الجهد النظري، لنقد النظـريات الليبراليـة واليسـارية الجـامحة، التـي تقود إمـا إلى دفـع العوامـة كواقع، أو الإذعان السلبي لتيارها. وبهذا الجهد العلمي القيم، يفـتح البـروفسـور بـول هيـرست والبروفسور جراهام طوميسون الباب للأمل بإمكـان التحكم فـي العمليـات التـي يقال إن العولمة أطلقتها بلا ضابط!.

يعتمد مؤلف الكتاب (أسطورة العولمة)، إن العـولمـة كانـت موجـودة على نحـو ما، ابتداء من التكامـل الأزلي في النظام الكوني البيئي، ومـروراً بـالمشـاريع الإمبـريـاليـة الكبـرى للأسكـندر والـملكـة فكتـوريـا، وجوزيف ستالين.

وما العولـمة الراهنـة التي يكثـر الحديث عنها إلا آخـر صيغ تلك السلسلة الطـويلة. ومن هنا فإن الأسطورة التي تخص العولمة لا تتـعلق بوجودهـا نفسه، كمـا أنها لا تتعلق بالادعـاء الشائع أن العـولمة مـضرة لأعداد كبيرة من النـاس. فالمؤلف يقر أن الشركات متعدية الجنسيات وتـلك المدفوعـة برغبات ومصـالح حملة الأسهم مرشحـة لاستغلال الأيـدي العـاملـة الأجنبيـة الـرخيصـة، والاستـغنـاء عن أعـداد كبيـرة مـن العمـال سواء كانـوا من الأجانـب أو الوطنيين كلما اختلت موازين ريحها. لكنه يبدي تفهما لهذه الممـارسات، ولا يتـوقف لحظـة للنـظر في وسـائل أخـرى يـمكـن أن تخـفض الـكلفـة بطريقة أخرى يمكن أن تخفض الكلفة تكون أقل ضـرراً، مثل تقليل المخصصات السخية التي يتمتع بها مديرو تلك الشركات.

وبينما يتـفهم ممارسـات الشركـات، فهو يمتـنع عن تـنفيـذ الـكثيـر مـن الطـروحـات المـتعلقة بـالسلـوك المؤدي لـهذه الشـركات. لكنه في الـوقت نفـسه ينـاقش مـا يـراه الأسطـورة الـكبـرى، وهـي الاعتقـاد بـأن الشركـات متعديـة الجنسيـات، هي مهـندسة العـولمة التي تعبـر عن نفسها من خلال تلك الشركات.

وهنا تـتجلى خصـوصية تطـرق المؤلف في ادعائـه أن توسع الشركـات إلى ما وراء البحـار ليـس محـاولـة منـهجيـة لإخضـاع الأسواق الـعالميـة، إنما هـو محاولـة لإسناد الأسـواق الداخليـة الوطنيـة لتلك الشـركات. ويـعتمـد الكثيـر مـن البـاحثـين أن الإدارة الأمـريكيـة الحـاليـة تـلتقـي فـي حـربهـا المزعـومة على الإرهاب وبناء إمبراطورية عظيـمة تلتقي مع هـذا التوسـع الذي تقوم به الشـركـات المتـعديـة الجنـسيـة وعبـورهـا الـقارات، ليكـونا شيئاً واحداً ويحققا أهدافا مشتركة.

وتأكيداً لمثـل هذا الاستنتاج الذي نطرحه في سياق التحـليل المختصر لمـا جاء بكتاب

(أسطورة العولمة) فإن المؤلف يشبه الحملات التجارية لتلك الشركات بالحملات العسكرية، فيقول "كما يتفق الجنرالات المتناحرون على القتال فوق أراضي دول أخرى، لتفادي تدمير الثروات التي يقتتلون عليها، كذلك تفعل الشركات المتنافسة حين تنطلق إلى الخارج لكي تجمع لمعركتها الداخلية المزيد من الأرباح والأشخاص والأفكار الإنتاجية".

وبرغم انحياز مؤلف هذا الكتاب إلى الرأسمالية، فهو لا يريد أن يكون كتابه اعتذاريا عن الشركات متعدية الجنسيات، إنما هو في الأساس مناظرة ضد المناوئين للعولمة يسعى من خلالها إلى تصحيح ما يتداولونه من أساطير. وفي مقدمة تلك الأساطير التي اهتم بها المؤلف، الزعم بأن الحكومات باتت خاضعة للشركات متعدية الجنسيات الأمر الذي جعل منها ضحية لتلك الشركات أو شريكاً متواطئاً معها.

ويمكن اعتبار كتاب "أسطورة العولمة"، تعقيبا ذكيا على ما يدور حول هذا الموضوع الساخن من آراء، لكنه مع ذلك لم يخل من أصداء لعناوين صارخة والصياغات الانفعالية مثل قوله "التركيز على نوع الإيمان الديني الذي تعتنقه، وتحديد الجهات التي يمكن أن تركن إلى حيازتها أسلحة الدمار الشامل، والتفكير بالكيفية التي تحمي بها البيئة، وغير ذلك من مظاهر الانقسام في الآراء....

لم ينطلق إلا من غبار برجي التجارة اللذين تقوضا في نيويورك. ويصف مؤلف الكتاب، آلان شيبان، نفسه بأنه نوع طريف من الاقتصاديين، وإن كتابه هذا قد ضم طرحا طريفا للاقتصاد السياسي الدولي. فهو يعبر عن تسامح إزاء جشع المصالح حيث يقول "إن عملية جني الأرباح لم تكن مطلقا الدافع الوحيد للشركات الكبرى" وقد يكون ادعاؤه مقبولا لو لا كلمة مطلقا في اتهام اقتصاد السوق بالإفراط في استنزاف موارد الكوكب والتقتير فيما يقدمونه للناس".

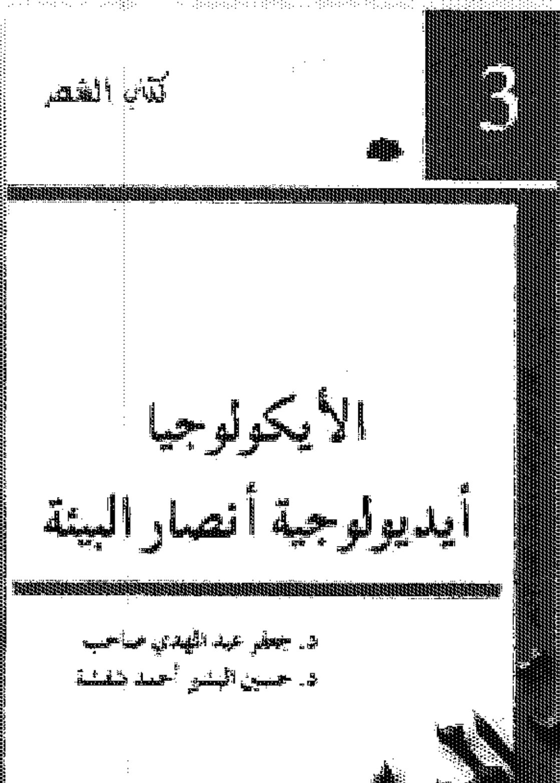
ومهما يكن من أمر، فإن كتاب "أسطورة العولمة"، قد قدم أفكاراً مثيرة، وهو إنجاز قد يتسنى له البقاء في مخيلة القارئ.

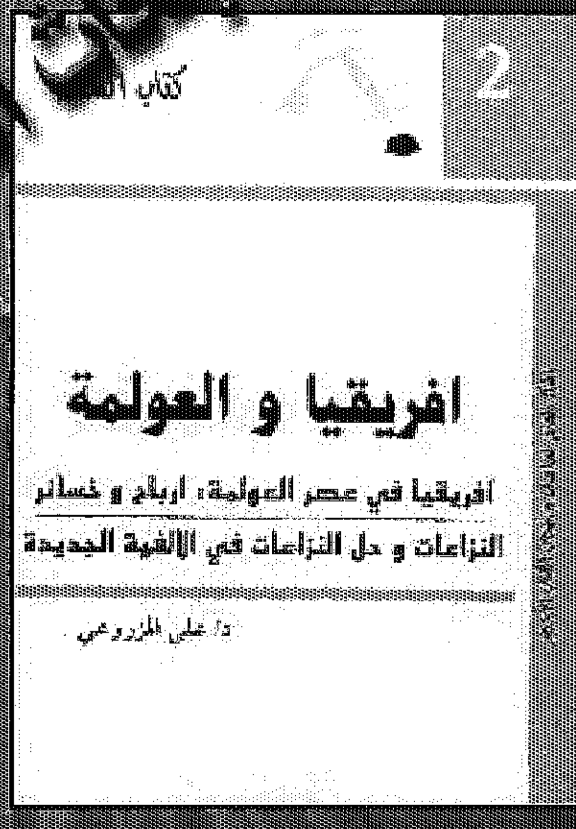
●●

مقابلة

العولمة إرث مخيف وأفق مفتوح

باريس / أ. الطيب ولد العروسي


3
كتاب العصر
الأيكولوجيا
أيديولوجية أنصار البيئة
د. جعفر عبد المهدي صاحب


2
افريقيا و العولمة
افريقيا في عصر العولمة: ارباح و خسائر
النزاعات و حل النزاعات في الالفية الجديدة
د. علي المزروعي

لقاء مع الكاتب الليبي الدكتور صالح السنوسي

العولمة إرث مخيف وأفق مفتوح

باريس / أ-الطيب ولد العروسي

تطرح العولمة الكثير من التساؤلات في العالم العربي، وتؤسس في الغرب لعالم بدأت بوادره بادية للجميع، حيث تتمثل في استعمار ثقافي وأيديولوجي من نوع جديد، فالغرب له الحق في ضرب حقوق الانسان عرض الحائط، واستعمار البلدان لنهب خيراتها باسم الديمقراطية، هذا إضافة إلي بعض منظريه ومفكريه الذين كرسوا مجهوداتهم لتبرير الاستعمار المباشر الذي خضعت وتخضع له بعض بلدان العالم الثالث ومن ضمنها العالم العربي.

تؤسس العولمة إذن لحكم شمولي يسود العالم في جميع ميادين الحياة، ويساعدها في ذلك تفوقها التكنولوجي والمعلوماتي، هذه المحاور وغيرها كانت من بين الأمور التي ناقشها الدكتور صالح السنوسي في مؤلفه العولمة أفق مفتوح وإرث يثير المخاوف الصادر حديثا في القاهرة عن مؤسسة ميرفيت. التقينا المؤلف في باريس وكان الحوار التالي:

- **متي بدأ مشروع العولمة؟**

هناك إجماع على أن مشروع العولمة بدأ يتشكل نسيجه الاقتصادي والسياسي منذ القرن الخامس عشر. ومن المؤكد أنه كان يواكبه - حتى الآن- مشروع ثقافي، كانت قيمه ومفاهيمه وحقائقه وأساطيره تغذي جهد الإنسان الأوروبي المندفع للسيطرة على أرض وثروات الآخرين وذلك تحقيقاً لذاته المتفوقة .

تنامى هذا المشروع وأخذ يصبو نحو آفاق عولمة الكون أوربيا، حيث حملته قوى المركز الأوروبي المتنافسة على تملك العالم طبيعة وبشراً، وقطعت به خلال أربعة قرون شوطاً كبيراً على الصعيد الاقتصادي والسياسي ، فخلال هذه القرون الأربعة كان التنافس بين قوى المركز الأوروبي وتصادم مصالحها، يعمل لمصلحة هذا المشروع، فلم

يكن هناك خلاف بين هذه القوى حول الإطار العام لمنظومة القيم والمثل التي يمثلها هذا المشروع، كما أنه لم يكن هناك اختلاف بينها حول نظرتها إلى الآخر غير الأوروبي.

- ما هي اللحظات البارزة في هذا المشروع وكيف حاولت دراستها ؟

لقد حاولت القبض على اللحظات البارزة في تاريخ الثقافة الغربية، والتي تكونت خلالها منظومة القيم والمبادئ والمفاهيم التي ميزت هذه الثقافة، فهذه المنظومة -في رأيي- هي مفتاح الذي يمكن أن يحل ما يكتنف العولمة ظاهرياً من تناقضات وألغاز وأبواب مغلقة. فهناك ركائز أساسية في ثقافة الغربي، كانت قد تشكلت في لحظات تاريخية حاسمة في تاريخ الحضارة الغربية المعاصرة، وهذه الركائز هي التي حملت بذور العولمة وغذتها حتى أينعت وأثمرت في القرن الحادي والعشرين.

- في أي شيء تتمثل هذه الركائز؟

تتمثل هذه الركائز في الاتجاهات التي ميزت الفكر الغربي، وحددت رؤية الثقافة الغربية إلي الآخرين وهي تحديداً.. المنظور الشمولي والعرقي القومي، فهذه المنظورات الثلاثة رغم ما يبدو بينها ظاهرياً من اختلاف، فإنها هي التي حفرت متضافرة نهر النزعة المركزية الغربية، الذي لم يتوقف منذ خمسة قرون عن التدفق وأن تغير لون مياهه من حقبة إلي أخرى.

فقبل أن يصل الغرب إلى ما نسميه ظاهرة العولمة في القرن الحادي والعشرين، قطعت ثقافته مسافة خمسة قرون من الزمن موصولة بالنقد والمراجعة للمفاهيم والمبادئ والقيم الثابتة والمتغيرة في آن، بحيث ظلت ثقافة الغرب متحولة على الدوام ومحافظة على ثبات رؤيتها للآخرين ولثقافته وقد ساعدها على ذلك نهضتها العلمية التي انطلقت منذ القرن الرابع عشر، لتدشن أولى خطوات الغرب على طريق العولمة الطويل.

- ((العولمة أفق مفتوح وإرث يثير المخاوف)) عنوان كتابك الصادر حديثاً في القاهرة ، ماذا أضفت من جديد .. ؟

قاطعني الدكتور صالح السنوسي قائلاً: ما أردت قوله هو أن الإرث السياسي والثقافي الغربي، الذي ما يزال في القرن الحادي والعشرين تسنده كل أشكال القوة العسكرية والاقتصادية والعلمية والثقافية، هو مبعث مخاوف الشعوب الأخرى من أن تكون العولمة شكلاً من أشكال الهيمنة الغربية في إطار علاقة المركز بالأطراف فكل القيم والمبادئ والأطروحات المصاحبة للعولمة، مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان وحوار الحضارات والاعتماد المتبادل، لا يبدو أنها تشيع أو تكرس الطمأنينة بين الشعوب، حول العلاقة التي ستربطها بالغرب في هذه

المرحلة، فالحضارة الغربية لم تكن في الماضي تعاني من خلوها من القيم والمبادئ الإنسانية الكبيرة، فالاستعمار وهو الركيزة الأولى للعولمة كانت طريقه تظللها القيم التي حملها خطاب نظري موجه إلي كل البشر.

- أين ترى الإشكالية بين الغرب والآخرين ؟

الإشكالية التي قامت وما تزال، بين الغرب والشعوب الأخرى، هي بين القول والعمل وبين المبدأ والفعل، ففي ظل أعتى موجات الاستعمار وأكثرها ضراوة نجد الكثيرين من مفكري الغرب يفاخرون بأن بلدانهم هي التي تضطلع بشرف نشر وترسيخ المبادئ والقيم التي تعيد للبشر إنسانيتهم.

إلكس توكفيل، الذي يفاخر بأن بلاده وثورته أعادت إلى الجنس البشري صفاته ورفعت مبدأ المساواة بين كل الناس، لا يجد غضاضة في الوقت نفسه من أن يقدم نصيحة بخصوص التعامل مع الجزائريين كرعايا للمستعمرة الفرنسية، بأنه ليس هناك منفعة ولا واجب في إعطاء رعايانا المسلمين أفكاراً مبالغاً فيها عن أهميتهم ولا في إقناعهم بأننا مجبرون على معاملتهم في كل الظروف تماماً كما لو كانوا مواطنينا وأندادا لنا .

- ما هي الآفاق التي تنتهجها العولمة ؟

بالرغم من الآفاق التي تفتحها ظاهرة العولمة في أفق المستقبل الإنساني وما تحمله من مبادئ وقيم نظرية، فإن التناقض، الذي ميز الإرث الغربي لا يبدو مجرد سمة ميزت تركة الماضي وما يزال ممتداً ومتبدياً في أفعال ومواقف واضحة للجميع. يمكن أن تقوض مصداقية كل ما يمكن طرحه من قيم ومبادئ في عصر العولمة، حيث الانتقائية والتمييز بين من هم جديرون بحقوق الإنسان ومن ليسوا جديرين بذلك، وبين أجناس يعد فعل القتل جريمة إذا وقع عليهم وأجناس أخرى يعد قتلهم فعلاً لا تثريب عليه. معظم القيم التي تبشر بها العولمة ليست في واقع الأمر إلا تلك التي بشرت بها الحداثة الغربية، والتي من أجل تعميمها كطريقة وحيدة للعيش وللحياة أباح معظم مفكري ومثقفي الغرب الاستعمار والقسر، ولهذا فإنه من الصعب مقاومة بعض الشكوك في أن الغرب، قد يبيح لنفسه في عصر العولمة، ما سبق أن أباحه لها، في سبيل تعميم كل ما هو خير وجميل في نظره.

- كيف كان يرى مفكرو الغرب هذه القيم التي يستعمرون بها الآخر؟

كانت رسالة نشر قيم الثقافة الغربية بين البشر، هي الخطوة الأولى في مسيرة العولمة، فباسم هذه الرسالة أباح مفكرو المنظور الشمولي أمثال كوندرسيه ما أسموه

بالاختلاط الذي تفرضه جماعة على جماعة أخرى. ترفض هذا الاختلاط، لكي يَنتُج عن ذلك نظام مقبول ومسلم به من قبل الجميع، كذلك الأمر في مرحلة المنظور القومي، فقد قبل هذا المنظور بفكرة الحرب. والاستعمار لأجل تصدير القيم والمبادئ التي أتت بها هذه الثورات القومية في الغرب، فقد جرى التوفيق بين المفهوم الإنساني والمفهوم الاستعماري وبين المفهوم القومي والمفهوم الشمولي، كل ذلك كان بمنزلة باب مفتوح باتجاه العولمة بمفهومها الغربي.

- **هناك إرث سياسي إذن؟**

لقد ربط الإرث السياسي والثقافي الغربي دائماً بين ما هو إنساني وما هو استعماري، فالاستعمار الفرنسي كان يستظل بخطاب مفرداته مفتوحة على كل المعاني الإنسانية والشمولية، وما فعله الجنرال الفرنسي بول بير لدى احتلاله هانوي خير دليل على ذلك، حيث أمر بتعليق ملصقات تحمل بنودا من إعلان حقوق الإنسان، ولم يتغير شيء في القرن الحادي والعشرين فها أنت ترى المبادئ التي أسست للفكر السياسي الأمريكي، يجري توظيفها في إطار مشروع الهيمنة الأمريكية على العالم وذلك لإعطاء مشروعية إنسانية على الطموحات الأمريكية الهادفة إلي عولمة الكون أمريكياً.

لقد أنجزت أوربا على طريق العولمة إبان المرحلة الاستعمارية اقتصادية وسياسية ضخمة ومن ثم فعندما حملت الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية لواء العولمة الغربية وجدت أمامها نظاماً اقتصادياً رأسمالياً عالمياً صنعته جيوش وشركات أوربا واحتكاراتها ومصارفها وبيوتها المالية زمؤسساتها الصناعية ارتبطت به عضوياً مصائر مليارات من البشر.

- **كانت أوربا إذن السباقة في مشروع العولمة الذي تقوده الولايات المتحدة الآن؟**

لولا تاريخ أوربا العسكري والسياسي والثقافي الطويل، ما كان للعالم أن يشهد في القرن الحادي والعشرين ظاهرة اسمها العولمة الغربية، تقودها الولايات المتحدة الأمريكية، التي لم توجد على مسرح التاريخ السياسي العالمي إلا منذ ثلاثة قرون من الزمن.

- **ما رأيك في مقولة نهاية الأيديولوجية التي حلت محلها الثورة المعلوماتية ؟**

لا أعتقد أن الأيديولوجية قد انتهت، فالقول بنهايتها كالقول بنهاية التاريخ، والحديث عن ثورة المعلومات وعن التقدم التكنولوجي هو نوع من الأيديولوجية. فإذا خسرت الشيوعية صراعها مع الرأسمالية الليبرالية فليس معني ذلك نهاية التاريخ، أو الأيديولوجية، فهناك دائماً منظومة من القيم والتصورات تؤطر رؤية الإنسان للكون وللحياة ويتخذ منها دليلاً يسترشد به ويقيس

به -حسب مفهومه- مدى صحة ما يختاره من حلول في مواجهة ما يطرحه عليه الزمن والطبيعة من إشكاليات وخيارات.

هل يمكن الحديث عن نهاية الأيديولوجية ، ونحن نرى الحروب تشن والبلدان تحتل باسم الديمقراطية، ومهما كان السبب الحقيقي وراء الاحتلال فإن استخدام الديمقراطية وتوظيفها من أجل إضفاء الشرعية على الطموحات غير الشرعية لا يدل على شيء أكثر من دلالته على أن الديمقراطية أضحت جزاء من أيديولوجية يمكن تفسيرها وتوظيفها لخداع كل من يعتقد بأنها كفكرة هي الحل الأفضل للإشكاليات التي تطرحها التناقضات الاجتماعية والسياسية داخل المجتمع. فأعتقد أننا نعيش في هذه الفترة في ظل أيديولوجية ثورة المعلومات والتقدم والسرعة والإنجاز والديمقراطية.

- إذن ما يسمى بالحضارة الغربية هو أحد عوامل بناء العولمة؟

لا شك أن الحضارات التي ادعت لنفسها رسالة حضارية عالمية، كلها لها طموحات كونية، ومشروعات للعولمة، حسب مفاهيمها وتصوراتها، غير أن الحضارة الغربية هي التي استطاعت من بين الحضارات الأخرى حتى الآن، أن تسير بمشروعها العولمي بخطى ثابتة، وأن تتقدم به دوماً إلى الأمام محافظة بذلك على صيرورة قوامها التراكم المادي وجدلية الفكر.

فمفهوما إرادة القوة والبقاء للأصلح هما الدليلان اللذان قادا مسيرة الحضارة الغربية من خلال الحروب والاحتواء والاستعمار والتهميش للأمم والحضارات الأخرى.

فقد كان التفوق في الجانب المادي بمنزلة العربة التي حملت إلى الآخرين الجوانب الأخرى لهذه الحضارة، من قيم ومبادئ ومفاهيم ورؤى للحياة.

- والحداثة من كل هذا؟

أعطى الجانب المادي للحداثة مصداقية لحضارة الغرب، وجعل دفاع الآخرين في مواجهتها عن أوطانهم وحضاراتهم وهوياتهم مهمة صعبة على الصعيد الفكري وشبه مستحيلة على صعيد الصراع والصدام بوسائل العنف. فلا شك أن مرحلة الحداثة هي التي أسست لهذه المرحلة التي نسميها العولمة.

- ما رأيك في مقولة الإسلام هو المقاوم الوحيد للعولمة؟

هناك الجانب المادي للعولمة والمتمثل في التقدم العلمي وثورة المعلومات وهو الجانب الذي ليست مقاومته مدعاة للفخر ولا أرى من الحكمة تقديم الإسلام كمقاوم لهذا الجانب، لأن في ذلك إساءة له، أما الجانب السياسي والاقتصادي والثقافي للعولمة

الذي يجري توظيفه من أجل تسويد ثقافة وحيدة وفرض نموذج سياسي واحد، ومسخ هويات الآخرين، فهذا الجانب هو الذي ينبغي مجادلته ومقاومته، ولعل الإسلام وثقافات شعوب أخرى ترفض هذا الجانب من العولمة، يستطيعون أن يجادلوا هذا الجانب ويقومونه إذا اقتضى الأمر.

- أين العرب من كل هذه الصراعات وهذه العولمة؟

لقد قلت في كتابي السابق العرب من الحداثة إلى العولمة: إن العرب وجدوا أنفسهم في معمعة العولمة وهم ما يزالون لم يعبروا جسر الحداثة بعد. فما أخشاه هو أن يواجه العرب العولمة بمثل ما واجهوا الحداثة، فقد واجهوا الحداثة بخطاب انبعاثي يحاول أن يحلل الأشكاليات التي طرحتها الحداثة الغربية على العرب، فقد تم تبني الديمقراطية الشعبية أو الشورى في مواجهة الديمقراطية بالكيفية التي لا تجعل الحاكم يفقد شيئاً من سلطانه المطلق وتبني مفهوم الدولة ولكن الدولة القطرية العشائرية خلقت أزمة هوية بينها وبين الفرد.

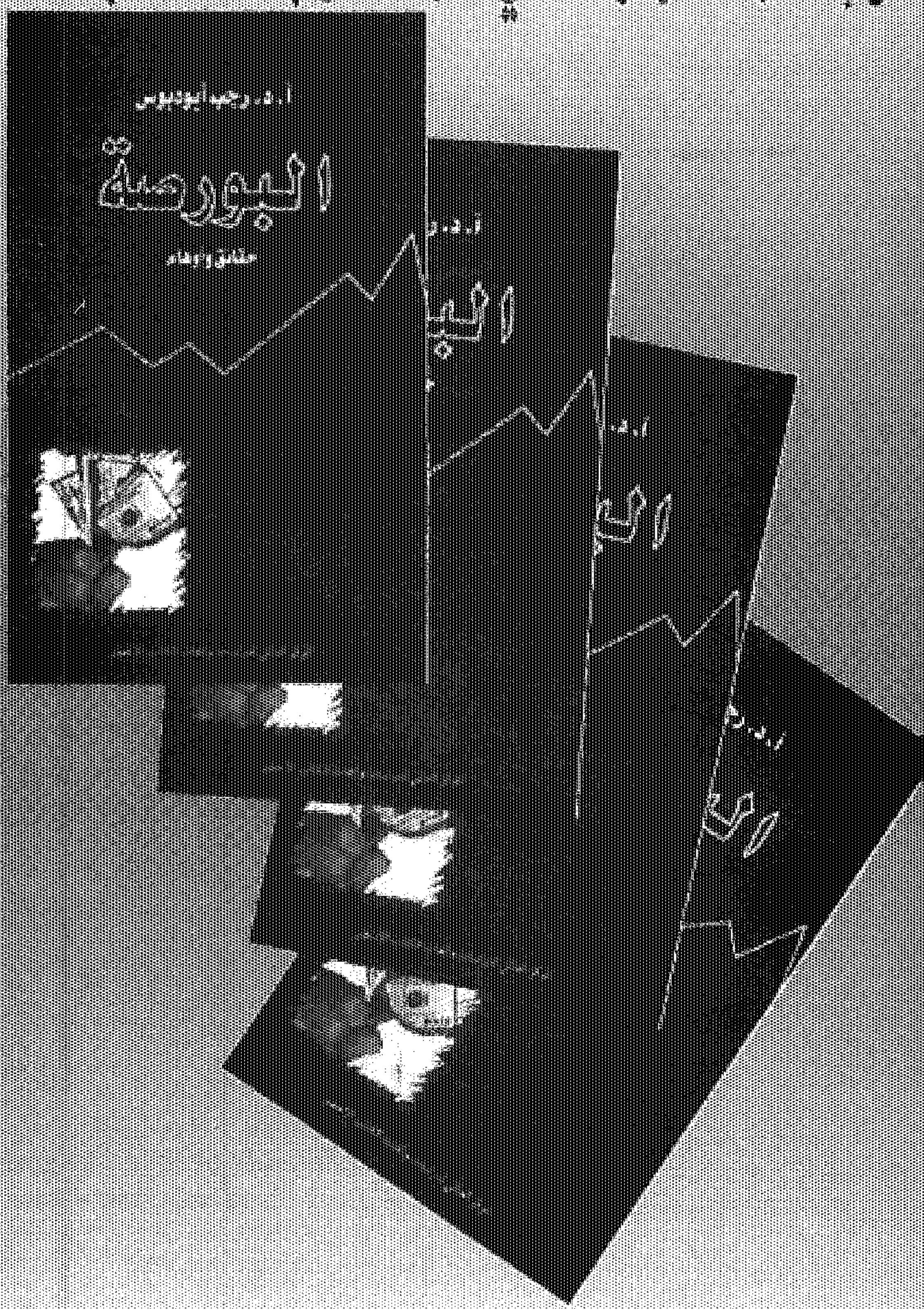
لقد كان خطاباً يقاوم أكثر منه خطاباً يؤسس. ولكن والحق يقال فإن الغرب لم يعطهم الفرصة للحوار والتأسيس، بل كان يتعامل معهم بروح المسيطرة والمهيمن والمتعالي، وهي للأسف الروح نفسها التي يجري التعامل بها في عصر العولمة، فلا ترى في القرن الحادي والعشرين مستعمرة بالمعنى الحقيقي إلا في بلاد العرب من أمثال فلسطين والعراق.

●●

ندوة التعليم العالي والتنمية في الجماهيرية

أ . نادية بن يوسف

من إصدارات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر



ندوة التعليم العالي والتنمية في الجماهيرية

أ . نادية بن يوسف

أنطلاقاً من أن التعليم العالي والارتقاء به هو طريقنا ومدخلنا لخريطة العالم الجديد، وأن المتغيرات الحالية والتحديات القادمة ، تفرض علينا وضع تصور جديد، يعمل على اجراء قراءة واعية لواقع التعليم العالي في المجتمع الجماهيري، وتقويم سياساته وبرامجه التعليمية الراهنة، لإنشاء جيلاً قادراً على مواجهة التحديات، وتخطي الصعوبات الاقتصادية

وتوفير احتياجات المجتمع من العمالة المؤهلة القادرة على تلبية متطلبات التنمية في شتى مواقع الحياة، وتأكيد القيم المرتبطة بالعمل وما يتصل به من سلوكيات، وإتقان استخدام واستثمار الإمكانات المتاحة من أدوات العصر، وبصفة خاصة خلق القدرات التي تستطيع إحداث التنمية الشاملة التي لا تكتفي برسم العلاقات الكمية والرقمية بينها وبين تخطيط التعليم العالي، وتحقيق أمننا القومي بمعناه الشامل، خاصة وأننا في عصر الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي.

فإنه وعلى مدار ثلاثة أيام
26 -28/ 04/ 2004 ف وتحت شعار:
**(نحو التعليم العالي والتنمية
في الجماهيرية)**

نظم المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، وبالتعاون مع جامعة الفاتح ندوة علمية تحمل عنوان (**التعليم العالي والتنمية في الجماهيرية**) في المدرج الأخضر بطرابلس، وشارك فيها على امتداد جلساتها التسع عدد كبير من أساتذة الجامعات والمعاهد العليا، وخبراء في التعليم، وباحثون في مجالات التعليم والتنمية، وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، إلى جانب وسائل الإعلام، ونوقش فيها واحد وثلاثون بحثاً، اختتمت كل جلسة فيها بمجموعة من المداخلات والمناقشات النقدية البناءة التي ساهمت في إثراء هذه البحوث.

وناقشت الجلسة الأولي والثانية المحور الأول: واقع التعليم وعلاقته بمتطلبات التنمية حيث اندرجت تحته البحوث التالية:

- التعليم العالي والتنمية في ليبيا ، نموذج الخط متعدد الالتواءات

د . مصطفي عمر التير

- التعليم العالي ومتطلبات التنمية .

د . أبو لقاسم محمد العزابي

- واقع التعليم العالي وعلاقته بمتطلبات التنمية .

د . صفاء عبد الرضا الفلاحي
أ . جــلال الهــادي ســالم
- التعليم بجدوي اقتصادية خطوة أساسية نحو التنمية
د . فتحي سالم أبو زخار
- واقع التعليم الجامعي والعالي ومتطلبات التنمية بالجماهيرية
د . بالنور الدوكالي على
- برنامج الدراسات العليا وعلاقته بمتطلبات التنمية
د . رمضان محمود غليوم
طارق أبو بكر أبو ليفة
- تحسين وإصلاح التعليم العالي وتنميته لغرض إقبال الطلاب عليه.
د . محمد جاسم العبيدي
محمد أبو بكر شرود

وتناولت الجلسة الثالثة المحور الثاني : العوامل الاجتماعية وأثرها في العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل ، وغطته البحوث التالية :

- العوامل الاجتماعية وأثرها في العلاقة بين التعليم وسوق العمل
د. عبد السلام الطاهر القراد
- العوامل الاجتماعية وأثرها في العلاقة بين التعليم وسوق العمل
د. محمد عياد الغزال

أما الجلسة الرابعة فتناول المحور الرابع: الإنفاق على التعليم العالي لرفع مستوى الكفاءة الإنتاجية، وعرضت فيه البحوث التالية:

- لإنفاق على التعليم لرفع مستوي الكفاءة الإنتاجية
د. الصيد أبو ديب
- لإنفاق على التعليم لرفع مستوي الكفاءة الإنتاجية
أ . نجاة أحمد الزليطني
- الإنفاق على التعليم لرفع مستوي الكفاءة الإنتاجية
أ . جلال الهادي سالم

ودارت الجلسة الخامسة حول المحور الخامس : التعليم العالي والتقنية وعملية التنمية حيث نوقشت البحوث التالية :

- تطوير التعليم الهندسي في الجماهيرية
د . الصادق صالح الرحيبي
- التعليم العالي والتقنية وعملية التنمية
م . زهرة ميلاد غرسة
أ . سمية على ابو قرين
- التعليم العالي والتقنية وعملية التنمية
أ . نور الهدى محمد كامل
- التعليم الالكتروني عبر الانترنت
على محمود الورفلي

أما الجلسة السادسة فتناولت المحور السادس: دراسة إمكانيات تطوير العلاقات بين مخرجات التعليم العالي، وآليات النشاط الاقتصادي، وعرضت فيه البحوث التالية:

- العلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل : الواقع وإمكانيات التطوير
د . على محمد الماقوري
- مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل من القوي العاملة
م . فهيمة الهادي الشكشوكي
- واقع التعليم العالي في الجماهيرية وأثراه على القوي العاملة
أ . أبو بكر معتوق سالم
- التعليم العالي بين المناهج وملاءمة التطبيق
أ . محمد خليفة الشيخ

واختصت الجلسة السابعة بعرض المحورين السابع والثالث.

المحور السابع: القطاع الأهلي ومساهماته في حل مشكلات التعليم العالي، وغطته البحوث التالية:-

- التعليم العالي والتشاركي في ليبيا بين الواقع والطموحات

د . عبد الله العابد أبو جعفر

- مسارات جديدة للتعليم الأهلي العالي تستجيب لمتطلبات التنمية وسوق العمل

د . نجاة عيسي السني

المحور الثالث : مخرجات البيئة التعليمية التخصصية وعلاقتها بهيكلية التعليم العالي ونوقشت فيه البحوث التالية :

- ملاحظات حول الإطار العام للنظام التعليمي الجديد

د . عبد الكريم سليمان أبو سلوم

- الحاجة إلي قياس القدرات العقلية لتلاميذ ما قبل المرحلة التخصصية

مداخلة د . أحمد ظافر محسن

- مخرجات المؤسسات التعليمية وعلاقتها بسوق العمل

مداخلة د . عبد السلام القلالي

وركزت الجلسة الثامنة على **المحور الثامن والأخير:** الآفاق المستقبلة للتعليم العالي وتحديات التنمية في المجتمع الجماهيري وغطته البحوث التالية:

- إنتاج المعرفة وآفاق التعليم العالي في ليبيا

د . على الحوات

- مستقبل التعليم الهندسي

د . على سالم انقاب

- آفاق التعليم عن بعد في الجامعات الليبية

د . فهيمة الهادي الشكشوكي

- الآفاق المستقبلية للتعليم العالي وتحديات التنمية في المجتمع الجماهيري

د . منصور الصيد شتيه

- التعليم العالي واقع وأفق

حسن محسن بن طاهر

عائشة عمران المنصوري

وبعد مناقشات موضوعية وواسعة ، لما قدم من بحوث وما طرح فيها من آراء توصل المشاركون في الجلسة التاسعة من هذه الندوة إلي إصدار القرارات والتوصيات الآتية:

أولاً- القرارات:-

1. تحويل هذه الندوة إلى مؤتمر علمي للتعليم العالي يعقد دورياً لمتابعة تنفيذ القرارات والتوصيات .
2. طبع ونشر أعمال الندوة وتوزيعها على الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحوث واللجان الشعبية للتعليم بالمؤتمرات الشعبية.
3. تكليف لجنة علمية دائمة تقوم بالتنظيم للمؤتمر والمتابعة والاتصال بالمشاركين من أساتذة وباحثين في الجامعات الليبية والمعاهد العليا.
4. الاستمرار في تشخيص مشكلات التعليم العالي ودراسة تناسب مخرجاته مع النشاط الاقتصادي، ومجالات التنمية، وذلك بعقد الندوات والمؤتمرات العلمية وتوجيه الباحثين الأكاديميين إلى هذا النوع من الدراسات المجدية.

ثانياً - التوصيات:-

1. تشجيع البحث العلمي بتوفير الإمكانيات اللازمة له، ومنها نشر البحوث والرسائل الأكاديمية للاستفادة بها في قطاعات المجتمع.
2. التعاون بين الجامعات ومراكز البحوث في التعليم العالي داخل الجماهيرية،

وإيجاد رابطة علمية تجمعنا.

3. إنشاء هيئة عامة للتعليم العالي أو أمانة له تتولى مهام التخطيط والإشراف على مؤسساته والتنسيق بينها.

4. اعتماد برامج نقل العلم والتقنية مع تكييف ما ينقل ، ليتلاءم مع المجتمع واحتياجاته.

5. ربط المعارف النظرية بالواقع واعتماد أسلوب البحث التطبيقي لدعم تنمية الاقتصادات الوطنية.

6. التوسع في إقامة علاقات إقليمية ودولية (تبادل الأبحاث -لقاءات -ندوات) لتطوير البحث العلمي داخل المجتمع.

7. إنشاء هيئة عليا للمعلوماتية تكون مهمتها الإشراف العام على وضع الخطط وإجراء الدراسات اللازمة وتحديد الأهداف الوطنية للمعلوماتية.

8. بناء وتطوير بنية تحتية قوية ومتطورة للإنترنت وبخاصة فيما يتعلق ببث عريض النطاق يكون متاحاً بيسر وبالتساوي لجميع الطلاب في جميع المناطق، وربط جميع المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية بالإنترنت

9. إتاحة الفرصة لطلاب الجامعات ومعاهد التعليم العالي للتدريب الميداني في مواقع العمل المختصة حسب تخصصاتهم.

10. العمل على تغيير أساليب التعليم العالي بحيث يستطيع الوقوف أمام التحديات المستقبلية للعولمة.

11. مراجعة مقرارات التعليم العام وأساليب التدريس باعتباره أساساً لمدخلات التعليم الجامعي.

12. إعادة النظر في مقررات الثانويات التخصصية وإعدادها إعداداً جيداً بعيداً عن التسرع، وتأهيل المعلمين المتخصصين وتوفير كافة الامكانيات المعملية، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والتدريب المستمر.

13. تطوير وتحديث المقرارات الدراسية بمؤسسات التعليم العالي والعمل على تغييرها أو تعديلها لتواكب التنمية مع التأكيد على استخدام الوسائط المتعددة في عملية التدريس الجامعي، وإدخال البعد الدولي في المقررات وتوفير بيئة تعليمية تتوفر فيها سمات العولمة ومعطياتها لتحقيق عالمية مؤسسات التعليم العالي.

14. تحديد عناصر الملاءمة وإقرارها في المناهج التعليمية بما يضمن التناسب مع الواقع الوظيفي ضماناً لكفاءة أداء الخريج بما يعزز الجهود في إنجاح برامج التنمية.

15. إخضاع أي منهج جديد للتجريب والتقويم قبل تعميمه مع التخطيط المسبق لكل تجديد.

16. الاستفادة من الخبرات العالمية في تقويم البرامج والتخصصات.

17. الانفتاح على العالم والاتصال المنظم والمستمر مع مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي ومنظمات التعليم الجامعي الإقليمية والدولية.

18. الاهتمام بالتعليم المهني، وجعله مرحلة من مراحل التعليم ليستوعب عدداً من الطلاب ، مع تحسين مؤسساته وتوفير الوسائل الضرورة لانجاحه.

19. تنويع التعليم المتوسط والعالي لتمكين الطلاب من الحصول على ما يناسب ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.

20. ترشيد سياسة القبول بالجامعات والمعاهد العليا وربطها بمتطلبات التنمية وسوق العمل، والعمل على قبول الطلاب وفق قدراتهم وميولهم.

21. إدخال المعلوماتية في نظام التعليم وتسخيرها في عملية التخطيط للمجتمع.

22. الاهتمام بالكيف وعدم إهمال الكم في التعليم العالي، والتأكيد على دعم البحث العلمي داخل الجماهيرية وإعطائه الأولوية بدلاً من التركيز على الإيفاد الخارجي، مع حصر الدراسات العليا في الجامعات التي تتوفر فيها إمكانات البحث العلمي.

23. استحداث جامعات ومعاهد متخصصة في دراسة تقنيات المعلومات والاتصالات الإلكترونية.

24. تخصيص ميزانيات كفيلة بتغطية متطلبات الجامعات والتعليم العالي للصرف على البحث العلمي وإثرائه في شتى المجالات.

25. رفع مستوى الإنفاق على مراحل التعليم العالي مع الأخذ في الاعتبار ضرورة ترشيد هذا الإنفاق بشكل يضمن الاستخدام الأمثل له يرفع من مستوى الكفاءة والإنتاجية.

26. تسييل المبالغ المالية المخصصة لمؤسسات التعليم العالي في مواعيد استحقاقها حتى تتمكن من أداء واجباتها على أكمل وجه.

27. إشراف الكليات ذات العمر الزمني الطويل على تطوير برامج ومناهج الكليات الحديثة وتشجيعها.

28. عقد مؤتمرات دورية لتقويم المؤسسات التعليمية وتوجيهها، وإلزام المسئولين في قطاعات التعليم المختلفة بجميع الشعبيات المشاركة فيها للاستفادة منها وتنفيذ توصياتها.

29. ربط مؤسسات التعليم التشاركي بالمحيط الاجتماعي باعتبارها هيئات استشارية له. وتكليف كل جامعة أو معهد عال ببحث مشاكل موقع معين من مواقع الإنتاج، وتقديم الحلول المقترحة لذلك.

30. توفير الاحتياجات والآليات اللازمة لعضو هيئة التدريس بأثمان مخفضة وتمكينه من الاستفادة بأجهزة الحاسوب والدوريات العلمية.

31. إتاحة الفرصة لعضو هيئة التدريس للاطلاع على مستجدات العلوم وذلك بحضور المؤتمرات العلمية الدولية وعقد الندوات والمؤتمرات المحلية للبحث في القضايا التي تعوق التعليم عن الوصول إلى المستوى المطلوب.

32. الاهتمام والعناية ببرامج التنمية المهنية لأعضاء التدريس ومعاونتهم إذ إنهم الأداة الحقيقية لتفعيل كافة أشكال ومداخل التطوير.

33. العمل على إيجاد برامج تدريبية لتطوير الهيئة التدريسية والإدارية في مؤسسات التعليم العالي في مجال التخصص وتنمية مهاراتهم باستخدام تقنية متقدمة في العملية التعليمية والإدارية واعتماد المنهج التطبيقي المتطور.

34. إنشاء إدارة مركزية تتولى الإشراف على التعليم الخاص بما في ذلك تحديد المواصفات والتجهيزات اللازمة لكل تخصص، ومنح إذن المزاولة واعتماد اللوائح ونتائج الامتحانات.

35. التأكيد على أن يكون المسؤول عن تسيير الجامعات الخاصة أو الكليات أو المعاهد العليا أو الأقسام العملية ممن يحملون مؤهلات عالية ولهم خبرة في مجال التدريس الجامعي، مع ضمان عدم تدخل المؤسسات المالكة في الشئون العلمية.

36. التأكيد على مراجعة وضع الجامعات الخاصة والحد من انتشارها،

ومراجعة مناهجها وامتحاناتها وأساليب التدريس بها وإخضاعها للمراقبة والمتابعة.

37. إنشاء قنوات اتصال قوية ومفتوحة بين مؤسسات التعليم العالي ومواقع العمل

38. إرساء آلية محكمة تحقق التوازن بين التعليم العالي وسوق العمل.

39. إقامة مشاريع عامة لاحتواء مخرجات التعليم العالي والدفع بها في اتجاه إنشاء وحدات إنتاجية وخدمية تتناسب مع تخصصاتهم في كافة مناطق الجماهيرية.

40. تطوير مخرجات التعليم العالي نوعياً وبالشكل الذي ينسجم مع متطلبات النشاط الاقتصادي والخدمي.

41. التعاون بين مؤسسات التعليم العالي والقطاعات الإنتاجية والخدمية لوضع الخطط المستقبلية.

42. الاعتماد على مجلس التخطيط العام ومجالس التخطيط بالشعبيات في متابعة العلاقة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، واقتراح كافة السبل لتطويرها.

43. الربط بين التعليم العالي والتنمية وذلك بالاعتماد على الاكاديميين والباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات للمساهمة في وضع البرامج التنموية للمجتمع.

44. وجوب الربط بين التنمية التربوية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية وذلك بانتهاج التخطيط العلمي في وصل حركة التعليم بحركة التنمية.

45. وضع خطة طويلة الأجل تهدف إلى تخريج الأعداد المطلوبة من المتخصصين والفنيين لسد احتياجات التنمية وسوق العمل في مختلف المجالات

46. إعطاء الأولوية لمخرجات التعليم العالي عند الاختيار أو التكليف لتولي مواقع قيادية بمؤسسات المجتمع.

47. استثمار الفرص المتاحة حالياً، والمتوقعة مستقبلياً لصالح تطوير قطاع الخدمات في اتجاه تصحيح العلاقة بين مخرجات التعليم العالي، ومتطلبات التنمية.

48. ربط مخرجات التعليم العام والتدريب الفني والمهني بالاحتياجات الفعلية لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية.

49. إنشاء مبانٍ جامعية متطورة وتجهيزها بمستلزمات التعليم الفني والتقني والحرفي من الكتب والمعامل والأجهزة اللازمة للعملية التعليمية.

50. رسم سياسات مستقبلية واضحة الأبعاد لقطاعي التعليم الحر والبحث العلمي التي من شأنها رفع القيمة الاقتصادية وتحسين مخرجات المرحلة عن طريق زيادة الاهتمام بالتخصصات العلمية والعملية التي تحتاج إليهما التنمية وتعزيز الربط بين البحث العلمي والمؤسسات الإنتاجية.

51. القيام بالدراسات الميدانية المتخصصة التي تعكس الناتج الحقيقي للعملية التعليمية بحيث يمكن التعرف على ناتج التعليم في المجتمع ومقارنته بمجتمعات أخرى مماثلة.

دعوة الشركات العامة والقطاع الخاص إلى تبني البحوث العلمية والإنفاق عليها مساهمة في التنمية والتقدم العلمي.

●●

الاشتراكات

ثمن النسخة
لمدة سنة واحدة

الأفـراد 3 دنانيـر
ثلاثة دنانير ليبية

المؤسسات 5 دنانيـر
ثلاثة دنانير ليبية

ثمن النسخة
لمدة سنتين

الأفـراد 2.5 دينـــار
ديناران وخمسمائة درهم

المؤسسات 4 دنانيـر
أربعة دنانير ليبية

تدفع الاشتراكات مقدماً بصك مصرفي على حساب المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر

ثمن النسخة في الجماهيرية
3 دنانيـر
ثلاثة دنانير ليبية أو ما يعادلها

قسيمة اشتراك
مجلة دراسات
المركز العالمي لدراسات
وأبحاث الكتاب الأخضر

Subscription
Dirasaat Magazine
The World Center For the Studies
and Researches of the Green Book

Name: ———— الاسم :

Address: ———— العنوان بالكامل :

Requirrd Number of Copies: ———— عدد النسخ المطلوبة :

Subscription Period : ———— **Year (s)** سنة / سنوات ———— مدة الاشتراك :

DIRASAAT

A Quarterly Journal Issued
by the World Center For the Studies end Researches of the Green Book

Fifth Year ,Issue No . Sixteen , Spring 2004

Tripoli , The Great Social peoples Libyan arab Jamahiria
Tel: 3403612 - 3403611 Ext. 220
FAX : 3403693
p.0. B0X : 8021
Dirasaat@Greenbook.com
W W W .dirasaat.Com

من إصدارات المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر



DIRASAAT

A Quarterly Journal Issued
by the World Center For the Studies and Researches of the Green Book

Fifth Year, Issue No. Sixteen, Spring 2004

EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES

16